

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DOCENTES DE LÍNGUAS: DESAFIOS AO SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Maria Rosa de Brito Simões dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Educação, *Formação de Professores***

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DOCENTES DE LÍNGUAS: DESAFIOS AO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Rosa de Brito Simões dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, *Formação de Professores*

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Teresa Jacinto Guimarães de Medina, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro;
- Doutora Maria Manuela Franco Esteves, Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Carmen de Jesus Dore Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2018

AGRADECIMENTOS

Três ideias em comum com Paulo Freire fizeram parte deste percurso.

A *alegria* que se sente quando se termina um trabalho, mas, particularmente, as conquistas que o percurso me permitiu receber e partilhar. O *sonho* que me orientou nesta caminhada, por vezes, solitária, mas necessária para a reflexão, outras vezes, acompanhada na discussão e na partilha das dificuldades, mas sobretudo das conquistas que se iam alcançando. A *determinação* e o trabalho na busca constante e incessante para o encontro com o conhecimento.

Alegria, motivação, coragem, trabalho e partilha sempre orientaram a minha vida e têm estado presentes na concretização do sonho de aprender e no gosto de ensinar.

Consciente de que as palavras serão sempre poucas para traduzir e refletir a enorme gratidão que sinto pelas pessoas que me acompanharam neste meu caminho, quero, de forma singela mas sentida, expressar aqui os meus agradecimentos sinceros a todos quantos permitiram a concretização deste trabalho de investigação.

Em primeiro lugar, uma palavra de reconhecimento e de profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Esteves, não só pela confiança, compreensão e estímulo, mas sobretudo pela sua disponibilidade, acompanhamento, incentivo e pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me proporcionou. O meu grande Bem-Haja pelo desafio, exigência, clareza, rigor científico e colaboração na resolução de problemas e tomada de decisões, mas principalmente pela orientação dedicada e de qualidade. O seu contributo foi muito importante para a concretização desta tese.

Aos meus alunos, aos meus colegas professores, também na qualidade de formandos, e a todos que se cruzaram comigo no âmbito da formação, como organizadores e executores, dos quais destaco a DGAE, associações profissionais, diretores de CFAE, diretores de agrupamentos e de escolas não agrupadas, consultores de formação e formadores, motivando-me para a investigação da análise de necessidades de formação dos professores de línguas, com vista à construção do seu plano de formação para trabalhar em cursos de dupla certificação, o meu agradecimento.

Aos participantes do estudo, que acederam, prontamente, e até com entusiasmo, a colaborar no estudo, o meu reconhecimento e gratidão.

Aos analistas que participaram no processo de codificação de material empírico para verificar o grau de concordância intercodificador, a quem muito agradeço, pela sua pronta disponibilidade, pelo imenso trabalho que tiveram e pelo seu valioso contributo para o desenvolvimento da investigação.

Ao Instituto de Educação pela oportunidade e confiança depositada em mim, desde lá atrás, na realização do Mestrado e no Curso de Formação Avançada em Formação de Professores, permitindo o aprofundamento de conhecimentos científicos neste âmbito e o desenvolvimento de competências de investigação, que viriam a culminar no desenvolvimento deste Projeto de Investigação no âmbito do Doutoramento em Educação.

Aos amigos, Adelina Paulo, Anabela Graça, Aida Castilho, António Salgueiro, Edite Jubilot, Custódio Lagartixa, Eusébio Machado, Graça Trindade, Paula Neves, Paulo Frias e Rosa Carvalho, pelo percurso formativo e profissional comum e por todos os momentos em que estiveram disponíveis para discutir as questões da formação, fazendo-me sentir sempre o seu apoio, solidariedade e amizade.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da humildade, do trabalho e da determinação.

À Anjos, que esteve sempre comigo, e à Cátia que me emprestou a sua mãe para ser meu pilar no período mais difícil da minha vida em que tudo parecia desmoronar, sabendo estar, compreender e animar.

Ao Augusto, companheiro de uma vida e meu porto seguro, que me pregou um susto enorme, mas que recuperou com todo o ânimo e me fez acreditar que a vida é bela e a força vem de dentro de cada um...

Ao Jorge Augusto, a minha maior realização, que soube sempre compreender a minha ausência e me anima só com um gesto, um sorriso, um “Oi Oi, estás aí?”, mesmo quando, em trabalho, se encontra do outro lado do mundo.

A Todos, Bem-Hajam!

RESUMO

O presente estudo centra-se nos desafios que se colocam ao desenvolvimento profissional dos docentes de línguas. Incide na análise de necessidades de formação dos professores do departamento de línguas de escolas públicas dos Ensinos Básico e Secundário, do distrito de Castelo Branco, para trabalharem num contexto emergente, em cursos de dupla certificação (CDC), escolar e profissional, que conferem o 9º e o 12º ano de escolaridade, tentando perceber as competências que estes docentes devem ter para trabalhar com sucesso nesses cursos com especificidades próprias, de desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para o exercício de uma profissão e para preparar os alunos para a integração plena na vida ativa e ou prosseguimento de estudos. Dá continuidade e aprofunda um estudo realizado em 2009, no mesmo distrito, procurando compreender as razões que levaram os professores de línguas a apresentarem mais e maiores dificuldades no trabalho com estes cursos de matriz vocacional e qualificante do que os restantes docentes e quais as suas reais necessidades de formação para trabalharem com este público-alvo e fundamentar um projeto formativo para o seu desenvolvimento profissional.

Realizámos um estudo qualitativo inserido num paradigma interpretativo e hermenêutico, através de um dispositivo de investigação multi-metodológico, cruzando a perspetiva de diferentes sujeitos (professores e alunos) e fontes (análise documental, entrevistas semidiretivas, observações naturalistas de aulas e conselhos de turma) e realizámos a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva do material empírico para retirar conclusões e compreender os temas que resultaram na análise das necessidades de formação e na determinação das prioridades formativas a ter em conta pelos decisores de formação.

O estudo permitiu concluir que: (i) os professores de Línguas dos CDC têm interesse e necessidade prioritária de formação contínua nas dimensões da Organização do currículo e planificação, do Ensino e aprendizagem, da Relação com os alunos, da Avaliação das aprendizagens e da Participação na vida da escola e trabalho colaborativo; (ii) a modalidade de formação contínua mais pertinente e útil para desenvolver os projetos de formação destes docentes é aquela que se realiza em contexto de trabalho e favorece a metodologia de investigação-ação; (iii) a natureza e o nível das necessidades de formação tendem a estar

relacionados com o percurso anterior de formação do docente e com o seu projeto de desenvolvimento profissional; (iv) o modelo de formação inicial deve ser repensado com maior equilíbrio entre teoria e prática; (v) a formação especializada pode dar um contributo importante para o desenvolvimento profissional destes docentes no âmbito da supervisão pedagógica, orientação educativa e avaliação; (vi) os docentes de Línguas dos CDC sentem mais necessidades de formação porque o seu desenvolvimento profissional foi fraco, por falta de formação para a especificidade destes cursos e reduzido apoio das estruturas educativas da escola neste âmbito e porque são demasiado exigentes para consigo próprios em relação à sua prática profissional; (vii) existe uma relação entre o nível de interesse e motivação dos docentes e o grau de dificuldades, preocupações e necessidades de formação que sentem; (viii) algumas competências necessárias ao trabalho dos docentes dos CDC são idênticas às exigidas para o trabalho com os currículos padrão dos Ensinos Básico e Secundário e outras são específicas pela sua natureza e pelo grau de especialização implicado, em função das características do contexto de trabalho; (ix) foi estabelecido um perfil de competências desejáveis para os docentes de línguas em CDC, associado à personalidade, gosto por desafios e modo de atuar; (x) as necessidades de formação são congruentes com a necessidade de competências nas dimensões elencadas.

Os resultados obtidos permitem ao Ministério da Educação, Universidades, Centros de Formação de Professores e outras entidades formadoras recolher informação pertinente para a sua política de formação. Permitem ainda aos formadores construir planos de formação fundamentados com objetivos pertinentes de formação e prioridades formativas de acordo com as necessidades dos destinatários em diferentes áreas, domínios e modalidades.

Palavras-chave: Competências; Desenvolvimento Profissional; Necessidades de Formação de Professores; Professores de Línguas; Cursos de Dupla Certificação.

ABSTRACT

The present study is centered on the challenges facing the professional development of language teachers. It focuses on the analysis of teachers' educational needs from the language departments of elementary and secondary public schools in the district of Castelo Branco, to work in an emerging context, in courses of double certification, schoolar and professional, that confer the 9th and the 12th grade to the students, trying to understand the competences that these teachers must have to work successfully in these courses with their own specific characteristics, developing personal and technical skills for a job and preparing students for their full integration in the active and professional life and / or further studies. This work continues and deepens a study, carried out in 2009, in the same district in the interior of Portugal, trying to understand the reasons that led language teachers to present more and greater difficulties in working with these courses of vocational and qualifying matrix than the other teachers and which are their real educational needs to work with this target audience and to base a training project for their professional development.

We developed a quality study included in an interpretative and hermeneutic paradigm, through a multi-methodological research project, crossing the perspective of different subjects (teachers and students) and sources (document analysis, semi-directive interviews, naturalistic observation of classes and class councils) and we conducted content analysis and descriptive statistical analysis of the empirical material to draw conclusions and understand the themes that resulted in educational needs and in determining training priorities to be taken into account by education and training decision makers.

It was concluded that: (i) the language teachers of double certification courses have a priority interest and educational need in the dimensions of the Curriculum Organization and Planning, Teaching and Learning, Relationship with Students, Learning Assessment and Participation in School Life and Collaborative Work; (ii) the most relevant and useful form of continuous training to develop these teachers' training projects is that one performed in the work context with research-action methodology; (iii) the nature and the level of educational needs tend to be related to the previous course of teacher training and to their professional development project; (iv) the language teachers' initial training model should be revised and include a better balance between theory and practice; (v) the teachers' specialized training courses can give an important contribution to these teachers professional development in the

fields of Pedagogical Supervision, Educational Guidance and Evaluation; (vi) the language teachers of double certification courses feel more in need of educational training because their professional development was weak, as there was a lack of training for the specificity of these courses and because there was a limited support of the school educational structures in this field and also because these teachers are too demanding on themselves on their own professional practice; (vii) there is a relationship between the level of interest and motivation of teachers and the degree of difficulties, concerns and educational training needs they feel; (viii) some teachers' competences that are requested for working in courses of double certification are identical to those required for working with standard curricula of the elementary and secondary education and other ones are specific by the nature and the degree of specialization involved and by the characteristics of the work context; (ix) it was established a profile of desirable skills for language teachers to work in double certification courses, associated to the teachers' personality, the taste and the interest for challenges and the way of acting; (x) the training needs are congruent with the educational competence needs.

The results enable the Ministry of Education, Universities, Teacher Training Centres and other Training Entities to collect and gather relevant information for their training policy. They also enable the coaches to build justified formative plans with relevant training objectives and formative priorities according to the target public needs in different areas, fields and modalities.

Key-words: Competences; Teachers Professional Development; Teachers' Educational Needs; Language Teachers; Courses of Double Certification.

ÍNDICE GERAL

| | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO GERAL..... | 1 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO..... | 8 |
| CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO VOCACIONAL..... | 9 |
| 1. Conceito de Educação e Formação Vocacional..... | 9 |
| 2. O Desafio Europeu da Educação e Formação Vocacional..... | 17 |
| 3. Educação e Formação Vocacional em Portugal..... | 22 |
| 3.1. Da Iniciativa Novas Oportunidades aos Centros Qualifica: princípios e finalidades..... | 24 |
| 3.2. Cursos de natureza vocacional: efeitos de formação para os alunos e desafios para os professores..... | 31 |
| 3.2.1. objetivos dos cursos..... | 33 |
| 3.2.2. destinatários..... | 34 |
| 3.2.3. organização..... | 38 |
| 3.2.4. avaliação das aprendizagens dos alunos..... | 49 |
| 3.2.5. equipa pedagógica..... | 53 |
| CAPÍTULO 2: DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL ÀS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS..... | 58 |
| 1. Do Conceito de Competência ao Referencial de Competências Profissionais dos Docentes..... | 58 |
| 1.1. Conceito de competência..... | 58 |
| 1.2. Competência e <i>performance</i> | 61 |
| 1.3. Referencial de competências profissionais dos docentes..... | 63 |
| 2. Referencial de Competências Específicas dos Professores de Línguas..... | 73 |
| 2.1. Desafios da abordagem da competência comunicativa da Língua..... | 74 |
| 2.2. Desafios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas..... | 86 |
| 2.2.1. competências gerais (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender) | 87 |
| 2.2.2. competências linguísticas..... | 88 |
| 2.2.3. competências de comunicação..... | 90 |
| 2.2.4. competências de avaliação..... | 94 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3. Desafios dos programas de línguas modernas de matriz europeia..... | 97 |
| 2.3.1. finalidades dos programas..... | 98 |
| 2.3.2. competências transversais..... | 99 |
| 2.3.3. competências nucleares..... | 102 |
| 2.3.4. elencos modulares..... | 105 |
| CAPÍTULO 3: DA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES..... | 108 |
| 1. Análise de Necessidades de Formação..... | 108 |
| 1.1. Conceito de necessidade..... | 108 |
| 1.2. Análise de necessidades..... | 112 |
| 1.3. Modelos de análise de necessidades..... | 115 |
| 2. Desenvolvimento Profissional dos Docentes..... | 119 |
| 2.1. Construção e desenvolvimento profissional..... | 119 |
| 2.2. Profissionalidade <i>versus</i> profissionalismo..... | 124 |
| 2.3. Supervisão e Desenvolvimento Profissional..... | 128 |
| 3. Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional..... | 130 |
| 3.1. Formação inicial – ausência, emergência e diversidade de modelos..... | 130 |
| 3.2. Formação contínua – papel, áreas prioritárias e modalidades..... | 140 |
| 3.3. Formação Especializada – papel, áreas e perfis..... | 146 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO..... | 151 |
| CAPÍTULO 4: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO..... | 152 |
| 1. Do Problema às Questões de Investigação..... | 152 |
| 1.1. Problemática..... | 152 |
| 1.2. Objetivos..... | 154 |
| 1.3. Questões de Investigação..... | 155 |
| 2. Natureza do Estudo..... | 157 |
| 3. Desenho da Investigação: Fases e Respetivos Objetivos, Métodos e Sujeitos..... | 161 |
| 3.1. Recolha de dados..... | 163 |
| 3.1.1. 1ª fase: análise documental..... | 163 |
| 3.1.2. 2ª fase: entrevista..... | 164 |
| a) entrevista a docentes..... | 164 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| b) entrevista a alunos..... | 168 |
| 3.1.3. 3ª fase: observação direta..... | 171 |
| a) observação de situações educativas..... | 171 |
| b) observação de conselhos de turma..... | 177 |
| 3.2. Processo de tratamento e análise de dados..... | 178 |
| CAPÍTULO 5: TRABALHO DA EQUIPA PEDAGÓGICA EM CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO – RESULTADOS OBTIDOS..... | 181 |
| 1. Introdução..... | 181 |
| 2. Observação de Conselhos de Turma..... | 182 |
| 3. Atas de Reuniões de Trabalho da Equipa Pedagógica..... | 184 |
| 4. Planos de Trabalho dos Docentes de Línguas..... | 190 |
| CAPÍTULO 6: A VOZ DOS DOCENTES DE LÍNGUAS DOS CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO - RESULTADOS OBTIDOS..... | 200 |
| 1. Introdução..... | 200 |
| 2. Caracterização dos Docentes Entrevistados..... | 201 |
| 3. Tratamento e Apresentação dos Dados..... | 206 |
| 4. Representações Gerais sobre os Cursos de Dupla Certificação e Aprendizagem das Línguas..... | 217 |
| 5. Opiniões acerca da Formação e das Competências Necessárias aos Professores dos Cursos de Dupla Certificação..... | 248 |
| 6. Experiências dos Professores no Trabalho com os Cursos de Dupla Certificação | 318 |
| CAPÍTULO 7: A VOZ DOS ALUNOS DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO - RESULTADOS OBTIDOS..... | 393 |
| 1. Introdução..... | 393 |
| 2. Caracterização dos Alunos Entrevistados..... | 393 |
| 3. Tratamento e Apresentação dos Dados..... | 394 |
| 4. Importância e Especificidade dos Cursos de Dupla Certificação na Perspetiva dos Alunos..... | 399 |
| 5. Práticas de Trabalho nos Cursos de Dupla Certificação na Perspetiva dos Alunos..... | 400 |
| 5.1. Articulação disciplinar ou sua ausência?..... | 401 |
| 5.2. Metodologia facilitadora da aprendizagem ou facilitismo?..... | 402 |
| 5.3. Relação facilitadora do clima de aprendizagem?..... | 402 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.4. Avaliação das aprendizagens facilitada ou diversificada?..... | 403 |
| 6. Interesses e Motivações <i>versus</i> Dificuldades e Problemas no Desenvolvimento do Processo Educativo e Formativo dos Alunos e Propostas de Melhoria..... | 404 |
| 7. Cruzando Opiniões dos Alunos com a dos Docentes..... | 407 |
| CAPÍTULO 8: PROFESSORES E ALUNOS EM AÇÃO - AS AULAS | |
| RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO..... | 414 |
| 1. Introdução..... | 414 |
| 2. Caracterização dos Docentes Observados..... | 414 |
| 3. Tratamento e Apresentação dos Dados..... | 415 |
| 4. As Funções Inerentes aos Papéis Assumidos pelos Docentes na sua Ação Educativa..... | 418 |
| 4.1. Análise global de situações educativas a partir dos comportamentos verbais dos docentes..... | 418 |
| 4.2. Análise global de situações educativas a partir dos comportamentos não-verbais dos docentes..... | 421 |
| 4.3. Os casos..... | 423 |
| 4.3.1. situação educativa POPC1..... | 423 |
| 4.3.2. situação educativa POPG1..... | 427 |
| 4.3.3. situação educativa POPT1..... | 430 |
| 4.3.4. situação educativa POIG1..... | 435 |
| 4.3.5. situação educativa POIT1..... | 439 |
| 4.3.6. situação educativa POIT2..... | 443 |
| 4.3.7. situação educativa POFMT1..... | 446 |
| 4.3.8. situação educativa POFM1..... | 450 |
| 4.4. O papel da língua materna nas situações educativas em Língua Estrangeira.. | 454 |
| 5. Metodologias Dominantes Através das Sequências Didáticas, da Organização do Espaço, da Seleção e Organização das Atividades e dos Materiais..... | 467 |
| 6. Modelo de Avaliação das Aprendizagens..... | 477 |
| 7. Interações com os alunos para compreender a relação pedagógica | 481 |
| CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... | 499 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 507 |
| REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS..... | 526 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Quadro 1 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão A. Objetivos dos Cursos | 31 |
| Quadro 2 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão B. Destinatários | 33 |
| Quadro 3 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão C. Organização | 38 |
| Quadro 4 Distribuição das UFCD pelos níveis de qualificação escolar do básico e pelas Áreas de competência da formação de base | 43 |
| Quadro 5 Distribuição das UFCD pelos níveis de qualificação escolar dos cursos EFA secundário e pelas Áreas de competência da formação de base | 44 |
| Quadro 6 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão D. Avaliação das aprendizagens dos alunos | 50 |
| Quadro 7 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão E. Equipa Pedagógica | 54 |
| Quadro 8 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão F. Competências Gerais | 87 |
| Quadro 9 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão G. Competências Linguísticas | 88 |
| Quadro 10 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão H. Competências de Comunicação | 90 |
| Quadro 11 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão I. Competências de Avaliação | 94 |
| Quadro 12 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão J. Finalidades dos Programas | 99 |
| Quadro 13 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão K. Competências transversais | 100 |
| Quadro 14 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão L. Competências nucleares | 103 |
| Quadro 15 Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão M. Elencos Modulares | 105 |

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 16 | Distribuição das competências pelos perfis de formação especializada nas áreas de orientação educativa e da organização e desenvolvimento curricular | 147 |
| Quadro 17 | Distribuição das fases da pesquisa | 160 |
| Quadro 18 | Distribuição das situações educativas observadas pelos docentes de línguas | 174 |
| Quadro 19 | Distribuição dos docentes entrevistados em nº e % em relação à idade | 201 |
| Quadro 20 | Distribuição dos docentes entrevistados em nº e % em relação à língua lecionada | 203 |
| Quadro 21 | Distribuição dos docentes entrevistados em nº e % em relação aos cursos de dupla certificação lecionados | 204 |
| Quadro 22 | Distribuição dos docentes entrevistados em nº e % em relação à experiência nos cursos de dupla certificação | 205 |
| Quadro 23 | Distribuição das categorias e subcategorias no tema I – Representações gerais acerca dos cursos de dupla certificação e aprendizagem das línguas | 209 |
| Quadro 24 | Distribuição geral das categorias e subcategorias no tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos cursos de dupla certificação | 211 |
| Quadro 25 | Distribuição das categorias e subcategorias no tema III – Experiências dos professores no trabalho com os cursos de dupla certificação | 215 |
| Quadro 26 | Distribuição geral do nº de indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema I – Representações gerais acerca dos cursos de dupla certificação e aprendizagem das línguas | 218 |
| Quadro 27 | Distribuição dos indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos cursos de dupla certificação | 249 |
| Quadro 28 | Distribuição dos indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema III – Experiências dos professores no trabalho com os cursos de dupla certificação | 320 |
| Quadro 29 | Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema I – Importância e especificidade dos cursos de dupla certificação na perspetiva dos alunos | 395 |

| | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 30 | Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema II – Percepções sobre as práticas de trabalho nos cursos de dupla certificação na perspectiva dos alunos | 396 |
| Quadro 31 | Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema III – Representações sobre interesses, motivações, dificuldades, problemas, no desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos e propostas de melhoria na perspectiva dos alunos | 398 |
| Quadro 32 | Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema I – Importância e especificidade dos cursos de dupla certificação na perspectiva dos alunos | 399 |
| Quadro 33 | Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema II – Percepção sobre as práticas de trabalho nos cursos de dupla certificação na perspectiva dos alunos | 400 |
| Quadro 34 | Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema III – Representações sobre interesses, motivações, dificuldades, problemas, no desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos e propostas de melhoria na perspectiva dos alunos | 404 |
| Quadro 35 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPC1 | 424 |
| Quadro 36 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPC1 | 426 |
| Quadro 37 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPG1 | 427 |
| Quadro 38 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPG1 | 429 |
| Quadro 39 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPT1 | 430 |
| Quadro 40 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POPT1 | 434 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 41 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIG1 | 436 |
| Quadro 42 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIG1 | 439 |
| Quadro 43 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIT1 | 440 |
| Quadro 44 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIT1 | 443 |
| Quadro 45 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIT2 | 444 |
| Quadro 46 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POIT2 | 446 |
| Quadro 47 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POFMT1 | 447 |
| Quadro 48 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo Comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POFMT1 | 448 |
| Quadro 49 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POFM1 | 451 |
| Quadro 50 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento não-verbal do professor por função e por indicador na situação educativa POFM1 | 453 |
| Quadro 51 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal dos professores de Língua Estrangeira por Língua Estrangeira, Língua Materna e Misto por indicador e função | 455 |
| Quadro 52 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal dos professores em Língua Estrangeira, Língua Materna e Mista por função nas situações educativas realizadas nas disciplinas de Inglês e de Francês | 457 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 53 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor em Inglês, Língua Materna e Misto por indicador e função na situação educativa POIT1 | 458 |
| Quadro 54 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor em Inglês, Língua Materna e Misto por indicador e função na situação educativa POIG1 | 459 |
| Quadro 55 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo comportamento verbal do professor em Francês, Língua Materna e Misto por indicador e função na situação educativa POFM1 | 462 |
| Quadro 56 | Distribuição das unidades de registo em nº e em % pelo Comportamento Verbal do professor em Francês, Língua Materna e Misto por indicador e função na situação educativa POFMT1 | 464 |
| Quadro 57 | Nº de interações entre professor e alunos nas situações educativas em Português | 481 |
| Quadro 58 | Nº de interações entre professor e alunos nas situações educativas em Língua Estrangeira | 482 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | Pág. |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Figura 1 | Esquema concetual do Catálogo Nacional de Qualificações | 27 |
| Figura 2 | Esquema da Matriz dos Cursos CEF | 40 |
| Figura 3 | Esquema da Matriz dos Cursos Profissionais | 41 |
| Figura 4 | Mapa concetual do referencial de competências para a educação de adultos | 42 |
| Figura 5 | Mapa concetual do referencial de competências-chave para a educação de adultos - nível secundário | 45 |
| Figura 6 | Esquema da pesquisa | 162 |
| Figura 7 | Percentagem de planificações com registos de pré-requisitos /avaliação diagnóstica | 191 |
| Figura 8 | Percentagem de registos de competências estratégicas de aprendizagem nas planificações | 193 |
| Figura 9 | Percentagem de registos de competências nucleares/conteúdos nas planificações | 194 |
| Figura 10 | Percentagem de registos de estratégias (métodos, meios didáticos, atividades) nas planificações | 195 |
| Figura 11 | Percentagem de planificações com registos das modalidades de avaliação | 196 |
| Figura 12 | Percentagem de registos de instrumentos de avaliação nas planificações | 197 |
| Figura 13 | Percentagem de registos da bibliografia e de recursos nas planificações | 198 |
| Figura 14 | Número de unidades de registo por função do comportamento verbal dos professores | 419 |
| Figura 15 | Distribuição das unidades de registo do comportamento verbal dos professores por função e indicador | 420 |
| Figura 16 | Número de unidades de registo por função do comportamento não-verbal dos professores | 421 |
| Figura 17 | Distribuição das unidades de registo do comportamento não-verbal dos professores por função e indicador | 422 |

LISTA DE ANEXOS (em CD_ROM)

| | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|
| Anexo 1 | Análise dos normativos e documentos orientadores dos CDC |
| Anexo 2 | Análise dos programas de línguas dos CDC |
| Anexo 3 | Análise dos normativos da formação especializada |
| Anexo 4 | Guião da entrevista aos docentes de línguas dos CDC |
| Anexo 5 | Ficha de caracterização do docente entrevistado |
| Anexo 6 | Guião da entrevista aos alunos de CDC |
| Anexo 7 | Planta da sala da situação educativa POPC1 |
| Anexo 8 | Planta da sala da situação educativa POPT1 |
| Anexo 9 | Planta da sala da situação educativa POPG1 |
| Anexo 10 | Planta da sala da situação educativa POIT1 |
| Anexo 11 | Planta da sala da situação educativa POIG1 |
| Anexo 12 | Planta da sala da situação educativa POIT2 |
| Anexo 13 | Planta sala da situação educativa POFM1 |
| Anexo 14 | Planta da sala da situação educativa POFMT1 |
| Anexo 15 | Protocolo da observação da situação educativa POPC1 |
| Anexo 16 | Protocolo da observação da situação educativa POPT1 |
| Anexo 17 | Protocolo da observação da situação educativa POPG1 |
| Anexo 18 | Protocolo da observação da situação educativa POIT1 |
| Anexo 19 | Protocolo da observação da situação educativa POIG1 |
| Anexo 20 | Protocolo da observação da situação educativa POIT2 |
| Anexo 21 | Protocolo da observação da situação educativa POFM1 |
| Anexo 22 | Protocolo da observação da situação educativa POFMT1 |
| Anexo 23 | Análise da observação dos conselhos de turma |
| Anexo 24 | Análise global das atas da equipa pedagógica |
| Anexo 25 | Análise atas da equipa pedagógica - Informações Gerais |
| Anexo 26 | Análise atas da equipa pedagógica -Desenvolvimento da Formação |
| Anexo 27 | Análise atas da equipa pedagógica - Integração e disciplina |
| Anexo 28 | Análise atas da equipa pedagógica -Atividades Transversais |
| Anexo 29 | Análise de planificações de aulas |
| Anexo 30 | Quadro global recolha dados caracterização dos entrevistados – professores |
| Anexo 31 | Corpus documental - protocolos das entrevistas aos docentes |

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anexo 32 | Categorização geral do material empírico das entrevistas aos docentes |
| Anexo 33 | Síntese das categorias do tema - representações dos CDC e aprendizagens das línguas |
| Anexo 34 | Síntese das categorias do tema - opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores CDC |
| Anexo 35 | Síntese das categorias do tema - experiências dos professores no trabalho com os CDC |
| Anexo 36 | Corpus documental - protocolos das entrevistas aos alunos |
| Anexo 37 | Categorização geral do material empírico das entrevistas aos alunos |
| Anexo 38 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POFM1 |
| Anexo 39 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POFMT1 |
| Anexo 40 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POIG1 |
| Anexo 41 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POIT1 |
| Anexo 42 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POIT2 |
| Anexo 43 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POPC1 |
| Anexo 44 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula -POPG1 |
| Anexo 45 | Grade de categorias do registo dos comportamentos em situação de aula-POPT1 |
| Anexo 46 | Grade análise comportamentos verbais POFM1 |
| Anexo 47 | Grade análise comportamentos verbais POFMT1 |
| Anexo 48 | Grade análise comportamentos verbais POIG1 |
| Anexo 49 | Grade análise comportamentos verbais POIT1 |
| Anexo 50 | Agrupamento funções comportamentos verbais POIT2 |
| Anexo 51 | Grade análise comportamentos verbais POPC1 |
| Anexo 52 | Grade análise comportamentos verbais POPG1 |
| Anexo 53 | Grade análise comportamentos verbais POPT1 |
| Anexo 54 | Grade análise comportamentos não-verbais POFM1 |
| Anexo 55 | Grade análise comportamentos não-verbais POFMT1 |

| | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|
| Anexo 56 | Grade análise comportamentos não-verbais POIG1 |
| Anexo 57 | Grade análise comportamentos não-verbais POIT1 |
| Anexo 58 | Agrupamento funções comportamentos não-verbais POIT2 |
| Anexo 59 | Grade análise comportamentos não-verbais POPC1 |
| Anexo 60 | Grade análise comportamentos não-verbais POPG1 |
| Anexo 61 | Grade análise comportamentos não-verbais POPT1 |
| Anexo 62 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POFM1 |
| Anexo 63 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POFMT1 |
| Anexo 64 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POIG1 |
| Anexo 65 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POIT1 |
| Anexo 66 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POIT2 |
| Anexo 67 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POPC1 |
| Anexo 68 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POPG1 |
| Anexo 69 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POPT1 |
| Anexo 70 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POFM1 |
| Anexo 71 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POFMT1 |
| Anexo 72 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POIG1 |
| Anexo 73 | Agrupamento funções comportamentos não-verbais POIT1 |
| Anexo 74 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POIT2 |
| Anexo 75 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POPC1 |
| Anexo 76 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POPG1 |
| Anexo 77 | Grade agrupamento funções comportamentos não-verbais POPT1 |
| Anexo 78 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POFM1 Francês Português |
| Anexo 79 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POFMT1 Francês Português |
| Anexo 80 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POIG1 Inglês Português |
| Anexo 81 | Grade agrupamento funções comportamentos verbais POIT1 Inglês Português |
| Anexo 82 | Grade análise da metodologia atividades e materiais POFM1 |
| Anexo 83 | Grade análise metodologia atividades e materiais POFMT1 |
| Anexo 84 | Grade análise metodologia atividades e materiais POIG1 |

| | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anexo 85 | Grade análise metodologia atividades e materiais POIT1 |
| Anexo 86 | Grade análise metodologia atividades e materiais POIT2 |
| Anexo 87 | Grade análise metodologia atividades e materiais POPC1 |
| Anexo 88 | Grade análise metodologia atividades e materiais POPG1 |
| Anexo 89 | Grade análise metodologia atividades e materiais POPT1 |
| Anexo 90 | Análise da distribuição das UR do comportamento verbal do professor em nº e em % por função e indicador |

SIGLÁRIO

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

AMB - Ambiente

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional da Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

B1 – Básico 1

B2 – Básico 2

B3 - Básico 3

CDC- Cursos de Dupla Certificação

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEF - Cursos de Educação e Formação

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas

CIC - Caderneta Individual de Competências

CIFOP - Centros Integrados de Formação de Professores das Universidades

CLC - Cultura, Língua e Comunicação

CLT - *Communicative Language Teaching*

CNE - Conselho Nacional Educação

CNO - Centros de Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CP - Cidadania e Profissionalidade

CP – Curso Profissional

CQ – Centro Qualifica

CQEP - Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ECTS - European Credit Transfer System

EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos

ESE- Escola Superior de Educação

EU- European Union

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

FM – Formações Modulares

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INAFOP – Instituto Nacional de Formação Profissional

IO – Igualdade de Oportunidades

L.P – Língua Portuguesa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC- Linguagem e Comunicação

LE - Língua Estrangeira

LEC- Língua Estrangeira Continuação

LEI- Língua Estrangeira Iniciação

ME – Ministério de Educação

MV - Matemática para a Vida

NUT - Nomenclatura de Unidade Territorial

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ORVC - Orientação Reconhecimento e Validação de Competências

PAF - Prova de Avaliação Final

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PES – Programa de Educação para a Saúde

PIT – Plano Individual de Trabalho

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QIM – Quadro Interativo Multimédia

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RAAG - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

STC - Sociedade Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO GERAL

O estudo que ora apresentamos insere-se no contexto da nossa atividade profissional, como professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e como formadora no âmbito da formação contínua de professores, que se interroga sobre a forma como os professores se preparam e desenvolvem as suas competências face às mudanças que ocorrem no sistema educativo.

A sociedade atual enfrenta desafios para os quais a escola é chamada a intervir, exigindo um esforço de atualização dos seus recursos humanos, em particular, dos docentes, para responder a novas valências resultantes das exigências tecnológicas, económicas, ambientais, culturais, históricas e sociais que se verificam globalmente e, em particular, em Portugal. A preparação dos discentes para a vida em sociedade, para a cidadania e para o desenvolvimento de competências úteis ao nível dos conhecimentos e das qualificações profissionais emergentes desafiam os docentes para uma alteração substancial do seu trabalho individual e coletivo, materializado em propostas mais flexíveis, conferidas pelo exercício da autonomia, mas devidamente orientado num quadro de referências para o desenvolvimento dos diferentes processos educativos e formativos. Contudo, a mudança não será fácil por diversas razões associadas a práticas cristalizadas, a interesses acomodados e a falta de preparação e de formação, entre outras. Neste contexto, em que é necessário acompanhar as exigências da sociedade, os docentes vivem um dilema interior, entre o que é exigido e o que conseguem fazer, e uma dúvida perante um universo de destinatários onde predomina a heterogeneidade, não só em termos comportamentais mas também ao nível do conhecimento e do esforço que cada um está disposto a fazer para obter bons resultados. A par com os docentes mais acomodados, outros esforçam-se por serem mais otimistas e por procurarem soluções através do trabalho colaborativo, da articulação interpares, da pesquisa individual e da procura de formação para melhorarem a escola e as aprendizagens dos alunos, embora a mudança seja mais difícil quando se encontram resistências individuais e grupais. Nesta circunstância, não podemos deixar de referir o papel que as lideranças organizacionais assumem e os efeitos que a formação contínua também pode ter, procurando uma intervenção de capacitação, visando a qualidade educativa e formativa, a melhoria dos resultados dos alunos bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e da própria organização escolar. O exercício profissional dos docentes impõe, assim, a revisão dos seus

planos de trabalho, dos modelos de comunicação e de organização pedagógica e estrutural para responder às finalidades e objetivos da educação e formação, capacitando para o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da participação crítica, construtiva e de empreendedorismo, numa perspetiva de formação ao longo da vida. Com efeito, a relação entre a sociedade e a escola implica ajustamento nos modelos organizacionais e pedagógicos, proporcionando a par da oferta educativa tradicional, novos cursos de natureza e de matriz vocacional e qualificante, contribuindo para a integração de saberes e de competências ajustados aos interesses e necessidades do mundo laboral.

A partir de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades proporcionou, através dos Centros de Novas Oportunidades (CNO), o desenvolvimento de novas valências nas escolas dos ensinos básico e secundário, tendo por base a meta da elevação da qualificação escolar e profissional para níveis próximos da média europeia. Outras iniciativas sucederam a esta, como a criação de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) e, depois, os Centros Qualifica (CQ), sempre com o mesmo objetivo de proporcionar à população portuguesa a qualificação escolar de nível básico e secundário, quer através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) da população adulta, com base na sua experiência de vida, ou pela criação e desenvolvimento dos cursos de dupla certificação para jovens e adultos, como os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos Profissionais (CP), a Educação e Formação de Adultos (EFA) e as Formações Modulares (FM). Neste contexto, a integração dos cursos de dupla certificação (CDC), escolar e profissional, nas escolas públicas, há cerca de uma década, com especificidades próprias, com o objetivo de desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para o exercício de uma profissão, determinam as competências que os docentes devem ter para trabalhar com sucesso na preparação desses alunos para inserção na vida ativa, introduzindo uma alteração no escopo do trabalho das escolas e dos professores que importa reconhecer e aprofundar.

Em 2009, desenvolvemos um estudo no âmbito da temática da análise de necessidades de formação dos docentes dos CDC, cujos resultados apontaram para uma diferença significativa de mais e maiores necessidades de formação do grupo de docentes de línguas relativamente aos grupos de docentes dos restantes departamentos. Face aos resultados obtidos nessa investigação, sentimos interesse em dar continuidade e aprofundar a pesquisa, colocando agora o enfoque no questionamento e na supervisão destes docentes e na análise

dos documentos relacionados com a preparação do seu trabalho no âmbito destes cursos para perceber a que se devem tais dificuldades, compreender o sentido das suas reais necessidades de formação e para fundamentar um projeto formativo que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Foi neste sentido que desenvolvemos o presente estudo, procurando obter uma resposta a um interesse pessoal e profissional de aprofundar o conhecimento no âmbito das competências dos professores de línguas e das suas necessidades de formação para trabalhar no contexto educativo e formativo acima referido.

Perante esta problemática definimos como questão orientadora da pesquisa a seguinte:

Se os docentes do departamento de línguas tendem a apresentar mais e maiores dificuldades no exercício das suas atividades como formadores dos cursos de dupla certificação, a que se devem tais dificuldades e quais os interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento profissional a satisfazer para trabalharem com sucesso nas novas ofertas educativas e formativas?

Com efeito, estando em funcionamento nas escolas estas novas valências, com equipas técnico-pedagógicas, constituídas por professores que passaram a desempenhar a função de formadores, pretendeu-se conhecer as conceções e as práticas dos professores de línguas dos CDC dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário sobre a especificidade e as competências necessárias para trabalhar nestes cursos de matriz qualificante e descrever e analisar as suas necessidades de formação para o desempenho da atividade de formadores. Visou-se contribuir para a construção de um plano de formação capaz de ir ao encontro dos interesses e expectativas deste público-alvo para responder a essas mesmas necessidades.

Considerando as representações e as perceções dos professores de línguas dos CDC, no distrito de Castelo Branco, tivemos como objetivos específicos o conhecimento da população do estudo em termos individuais e profissionais; a sua opinião sobre a especificidade e a importância destes cursos bem como as competências necessárias para aí trabalhar; a descrição das suas práticas de trabalho nesses cursos e a sua opinião sobre os pontos fortes e pontos fracos, razões e efeitos e estratégias de resolução de problemas; a descrição das suas práticas de coordenação do trabalho nas equipas dos CDC; a identificação da formação recebida e a sua relevância e utilidade para estes cursos; a sua opinião sobre as razões para a diferença significativa de dificuldades dos professores do departamento de

línguas relativamente aos docentes de outros departamentos; a identificação das áreas de interesse e necessidades de desenvolvimento profissional bem como das necessidades de formação mais prioritárias e as dimensões em que são sentidas mais e menos necessidades de formação; e ainda a sua opinião sobre o perfil dos docentes de línguas dos CDC.

Para dar resposta ao problema enunciado e aos objetivos determinados estabeleceu-se uma linha de investigação, inquirindo-se a população do estudo sobre as competências necessárias aos professores que intervêm nos CDC e sobre a formação necessária para o desenvolvimento dessas competências; sobre os interesses, motivações, constrangimentos, dificuldades, preocupações e necessidades de formação dos docentes do departamento de línguas para trabalhar nos CDC; sobre as razões que levam os docentes do departamento de línguas a apresentar mais e maiores necessidades de formação que os restantes docentes e sobre a natureza e o tipo de dificuldades que sentem na organização do currículo, nas estratégias e metodologias e na avaliação das aprendizagens.

Colocaram-se como hipóteses para o prosseguimento do estudo, relativamente à primeira questão, se as competências necessárias são idênticas às exigidas para o trabalho com os currículos padrão dos Ensinos Básico e Secundário ou se são específicas pela sua natureza ou pelo grau de especialização implicado, em função das características do contexto de trabalho; quanto à segunda questão, se há uma relação entre o nível de interesse e motivação dos docentes e o grau de dificuldades, preocupações e necessidades de formação que sentem ou se todos os professores sentem constrangimentos no seu trabalho independentemente do nível de motivação e do grau de desenvolvimento das suas competências profissionais; no que respeita à terceira questão, se os docentes de Línguas sentem mais necessidade de formação porque o seu desenvolvimento profissional foi fraco ou porque são demasiado exigentes para consigo próprios em relação à sua prática profissional; relativamente à quarta questão, a natureza e o nível das necessidades de formação se pode ser em função da existência de um projeto de desenvolvimento claro por parte do docente ou do percurso anterior de formação do docente.

Assumindo-se o paradigma interpretativo como linha de investigação da análise de necessidades de formação, selecionou-se como técnica de recolha de dados, a análise documental de instrumentos oficiais e particulares, a entrevista semidiretiva a 20 docentes de línguas de CDC de oito Escolas do Ensino Básico e Secundário do distrito de Castelo Branco

e a cinco alunos de CDC, oito observações diretas, em contexto natural, de situações educativas (aulas) em Língua Inglesa, Língua Francesa e Língua Portuguesa e observações de três conselhos de turma. O processo de tratamento e técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo temática dos protocolos das entrevistas, da observação de aulas e dos diferentes documentos e a análise estatística descritiva dos dados obtidos a partir das diferentes fontes de informação.

A estrutura desta dissertação organiza-se em duas Partes, compreendendo ao todo oito Capítulos. A Parte I é destinada ao Enquadramento Concetual e Normativo e é constituída por três Capítulos e a Parte II diz respeito ao Estudo Empírico e tem cinco Capítulos. No Capítulo 1, da Parte I, fazemos a revisão da literatura ligada a conceitos base de sustentação do nosso estudo associados à educação e formação vocacional. Assim, nos três subcapítulos, apresentamos o conceito de educação e formação vocacional, integramo-lo no desafio europeu e em Portugal, expondo o contexto histórico e social da Iniciativa Novas Oportunidades aos Centros Qualifica, elucidando sobre os seus princípios e finalidades e particularmente sobre a especificidade dos cursos de natureza vocacional quanto aos objetivos, destinatários, organização, avaliação das aprendizagens dos alunos e sobre a equipa pedagógica, mostrando os efeitos de formação destes cursos para os alunos e os desafios que representam para os professores. No Capítulo 2, apresentamos e discutimos conceitos importantes para o desenvolvimento do estudo, desde a competência profissional às competências específicas dos professores de línguas. Assim, no primeiro subcapítulo, detemo-nos com o conceito de competência e a sua relação com a noção de *performance*, bem como o referencial de competências profissionais dos docentes numa perspetiva mais geral e no segundo subcapítulo, discutimos o referencial de competências específicas dos professores de línguas com base nos desafios da abordagem da Competência Comunicativa da Língua, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e dos Programas de Línguas Modernas de Matriz Europeia. No Capítulo 3, tratámos da análise de necessidades de formação ao desenvolvimento profissional dos docentes, onde discutimos, no primeiro subcapítulo, a análise de necessidades de formação dos docentes, desde o conceito de necessidade à sua análise, incluindo diferentes modelos e técnicas. No segundo subcapítulo, abordámos o desenvolvimento profissional dos docentes, centrando-nos na construção profissional, na dicotomia entre profissionalidade e profissionalismo e na relação entre

supervisão e desenvolvimento profissional. O terceiro subcapítulo foi dedicado à relação entre a formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional, onde discutimos o papel e o contributo (ou não) da formação inicial, contínua e especializada para o desenvolvimento profissional dos docentes de línguas dos CDC.

O Capítulo 4 (Parte II) explicita o enquadramento metodológico adotado no estudo, fundamentando as opções quanto à natureza e ao desenho da investigação bem como ao modo de apresentação e técnica de análise de dados de acordo com a problemática e os objetivos. A apresentação, análise e interpretação de resultados são apresentados nos Capítulos 5, 6, 7 e 8 de acordo com as fontes de informação. Assim, o Capítulo 5 é dedicado aos resultados obtidos no âmbito da observação de conselhos de turma e da análise documental das atas de reuniões de trabalho da equipa pedagógica e de planos de trabalho dos docentes de línguas envolvidos no estudo. No Capítulo 6, damos voz aos docentes de Línguas dos CDC, apresentando para além da caracterização da população, os resultados das entrevistas realizadas, sobre as suas representações gerais acerca dos cursos e aprendizagem das línguas e as suas opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores destes cursos bem como as suas experiências no trabalho com esta tipologia de cursos. No Capítulo 7, foi a vez de dar voz aos alunos dos CDC, apresentando para além da sua caracterização, os resultados das entrevistas, sobre a sua perspetiva acerca da importância e especificidade dos cursos e sobre as práticas de trabalho aí realizadas no âmbito da articulação disciplinar, da metodologia, da relação e da avaliação das aprendizagens. Identificámos os seus interesses e motivações bem como as suas dificuldades e problemas no desenvolvimento do processo educativo e propostas de melhoria na perspetiva dos alunos e cruzámos as suas opiniões com a dos docentes. No Capítulo 8, apresentámos os professores e os alunos em ação, com os resultados obtidos na observação das suas aulas, caracterizando os docentes observados e identificando as funções inerentes aos papéis assumidos pelos docentes na sua ação educativa, a partir da análise dos seus comportamentos verbais e não-verbais, e apresentando, individualmente, os oito casos. Verificámos o papel da língua materna nas situações educativas em Língua Estrangeira e identificámos as metodologias dominantes através das sequências didáticas, da organização do espaço e da seleção e organização das atividades e dos materiais, bem como o modelo de avaliação das aprendizagens e a relação pedagógica com base nas interações dos docentes com os alunos.

Por fim, apresentam-se as conclusões gerais bem como as sugestões e recomendações que podem ser seguidas em futuros trabalhos de investigação.

As referências bibliográficas adotadas neste trabalho seguem o modelo da APA – American Psychological Association (2012).

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO VOCACIONAL

1. Conceito de Educação e Formação Vocacional

No sentido de enquadrar a educação e formação vocacional em Portugal importa perceber em que consiste e contextualizá-la. Na literatura não encontramos um esclarecimento unívoco do conceito de educação e formação vocacional. Primeiro, porque a expressão pode ser entendida no seu todo ou pelas partes que a constituem. Depois, porque os termos podem ser ainda associados em pares: educação e formação ou formação vocacional.

Esta pluralidade de formas de organização da expressão e a intersubjetividade dos elementos que a constituem demonstra já a dificuldade de clarificação dos conceitos. As dificuldades aumentam por terem representações diferentes consoante o contexto cultural, a língua e o campo científico na qual se expressam. Lauterbach (2008) explica que a UNESCO utiliza uma terminologia diferente da União Europeia, adicionando à expressão “educação e formação vocacional” o termo “técnica” o que traduz também uma maior dificuldade no âmbito da investigação neste contexto. A própria tradução também traz algumas limitações, pois o termo “*vocational*” em Inglês pode ser traduzido por vocacional ou profissional. Aclara que na Alemanha a expressão “*Berufliche Bildung*” denota tudo o que se relaciona com a aquisição de capacidades e conhecimentos direcionados para o exercício de uma atividade profissional numa ocupação reconhecida e inclui a educação informal e formal enquanto na cultura Anglo-Saxónica a diferença está na ocupação, que pode ser classificada de acordo com o nível de escolaridade (formação em contexto de trabalho, ensino secundário ou ensino superior) ou com a posição social como ocupação, vocação ou profissão. Leite (2007) esclarece que nos países anglófonos se utilizam os termos “educação” e “treino” refletindo o quadro concetual subjacente no âmbito da formação e é reforçado com a junção dos dois vocábulos “*education and training*”. A autora revela que embora alguns autores não concordem com o uso do termo “formação” no campo científico por ter sido desvirtuado pela sociedade atual com o seu uso indiscriminado, outros (Marcelo, 1999 apoiado em Menze 2008) defendem a sua utilização no campo das Ciências da Educação, dada a sua especificidade que não se confunde com os conceitos de educação, ensino ou treino. Contudo, Pires (2002) insiste que as linguagens distintas, no campo científico, técnico e político, contribuem para as dificuldades na aclaração do conceito. Inclui no seu trabalho a referência a

Josso (1991) relativamente ao conceito de formação nas Ciências da Educação no qual identifica diferentes leituras consoante as abordagens dos autores: (i) aprendizagem de competências e de conhecimentos (Not, Debesse, Mialaret, Besnard e Lietard, Palmade, Berbaum); (ii) processo de mudança (Bateson, Nuttin); e (iii) projeto produtor da sua vida e de sentido (Freire, Rogers, Honoré, Dominicé e Pineau).

Esta pluralidade de significados do termo “educação” é, desde logo, notada, ao ser entendido como o progresso evolutivo que procura o desenvolvimento saudável e harmonioso da pessoa nos âmbitos intelectual, psicológico, emocional e físico com a finalidade de uma boa inserção na sociedade mas também pode estar ligado ao sistema de aquisição e aprendizagem de competências, matérias, conhecimentos e destrezas, ou estar ligado à cidadania quando denomina uma postura comportamental socialmente correta e apropriada (Dicionário de Português).

Vários autores (Arroteia, 2008; Dewey, 1959; Libâneo, 2001; Rousseau, 1999; Vigotsky, 2004) inscrevem o conceito de educação no plano democrático na medida em que garante os valores de liberdade, solidariedade e igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. Considerando a educação como um dos instrumentos mais poderosos para reduzir a pobreza e a desigualdade, a OCDE outorga-lhe a responsabilidade e o poder para o crescimento económico sustentável. Para Dewey (1959), a educação consiste num processo de reconstrução e reorganização de experiências pelo qual uma cultura é transmitida de geração em geração, através de hábitos, atividades, pensamentos e sentimentos, refletindo um fenómeno social que vai muito para além do ensino escolar formal e por isso representa a própria vida que nos habilita a orientar as nossas experiências futuras. Segundo este autor, a educação do indivíduo deve ser crítica, emancipadora e potenciadora da sua integração na sociedade através de uma relação dialética entre as necessidades sociais e as necessidades individuais. Neste contexto, cada indivíduo orienta o seu próprio processo de aprendizagem, integrando o conhecimento e a experiência dos outros no sentido da transformação da sua vida, como processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente. Está-se em presença de uma forte dinâmica entre o saber constituído pelo conhecimento e a construção individual, congruente com a experiência de cada um no processo de aprendizagem que conduz ao seu desenvolvimento global. Vigotsky (2004) reforça também esta ideia da educação com um vínculo à vida em sociedade, tornando o processo educativo

rico e dinâmico por meio de um trabalho social, criativo e fulcral. Sintetiza o conceito de educação na refundição do indivíduo com ligação ao comportamento. Arroteia (2008), ao colocar a tónica na análise social da educação, cujos procedimentos permitem perceber a relação entre os fenómenos educacionais e os fenómenos de natureza social, de modo isolado ou na sua relação com o sistema educativo para compreender os fenómenos educativos, perspetiva a educação com origem na sociedade ou grupo social para agir sobre o comportamento global do indivíduo de modo a responder às necessidades do grupo social. Ligada ao processo de aprendizagem, a educação realiza-se ao longo da vida, em períodos consecutivos do crescimento humano, com a ajuda de fatores que proporcionam o conhecimento dos diferentes papéis e de atitudes comportamentais facilitadoras da integração no meio ambiente. O aumento da participação dos cidadãos na vida da comunidade tem uma ligação forte à democratização do ensino através dos direitos fundamentais de liberdade, de justiça e de igualdade de oportunidades nas condições de acesso à educação, à frequência escolar e ao sucesso educativo. Para o autor a escola para todos, com um período de escolarização básica obrigatória, constitui garantia de crescimento económico e de equidade social. Rousseau (1999) pensa a educação como construção do conhecimento a partir do próprio indivíduo, com capacidade de orientar o seu pensamento e de afirmar a sua liberdade e identidade. Assume a educação num plano naturalista e ligado à vida com atribuição da responsabilidade individual no seu desenvolvimento, como sujeito da sua própria educação na sua relação tripartida, com a natureza, com os homens e com as coisas, observando, manipulando e explorando as características e potencialidades.

Maria Eduarda Santos (2014), na sua proposta de esclarecimento do conceito de educação, clarifica que escola e educação não são coincidentes. Segundo a autora, a educação informal iniciada na família e na comunidade vai progressivamente dando lugar à educação formal escolar mas esta não pode deixar de ter em conta o conjunto de conteúdos cognitivos, emocionais, motivacionais e ideológicos que a criança já possui quando inicia a escola bem como a educação não-formal ligada à *internet* e à televisão. Distingue educação formal da educação informal e não formal, atribuindo à primeira a definição de educação associada à escola disciplinar, em tempos e espaços próprios, devidamente “institucionalizada, graduada, controlada, estruturada, planificada e sistematizada” (p. 29), pese embora o movimento de aproximação da instrução escolar à educação, principalmente a partir dos anos 40. Por outro

lado, considera que “a educação não-formal e a educação informal são formas de educação não escolar. São formas diferentes de vivenciar e compreender o processo de ensino/aprendizagem” (p. 30) baseadas no cotidiano e menos estruturadas e organizadas. A educação não-formal é veiculada por instrumentos e recursos provenientes de uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico, colocando a *internet*, a televisão, o cinema, e a divulgação científica, entre outros, ao dispor dos alunos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Esta abordagem é coincidente com a opinião de Arroteia (2008) que explica o conceito de educação informal ou paralela como o conjunto de conhecimentos obtidos fora das instituições escolares, principalmente nas sociedades pós-industriais, devido às oportunidades de aprendizagem que o desenvolvimento da sociedade do conhecimento proporciona em concorrência com os processos de ensino e aprendizagem formal e oficial da escola tradicional, com planos de estudo e curriculares definidos por ciclos e anos de escolaridade, com programas específicos para cada disciplina guiados por teorias e métodos de ensino aos quais subjaz um quadro ético, cultural, filosófico e pedagógico que reflete o contexto social e político que revela o modelo de ensino e o modelo de sociedade. O autor vai mais longe e atribui um outro significado, considerando que também pertencem a este projeto “as aprendizagens, os métodos e as técnicas especializadas que se vão desenvolvendo ao longo dos vários ciclos de estudos e que permitem uma adequada capacitação profissional, capaz de garantir o exercício de uma atividade, produtiva ou de serviços” (p. 40). Neste campo, embora não se referindo concretamente ao termo formação, o autor apresenta os traços globais da formação vocacional, ao referir a especialização laboral realizada nas escolas e noutros contextos, dando importância a outros intervenientes no processo de socialização. “A educação é entendida como uma atividade relevante em qualquer tipo de sociedade na medida em que contribui para a sua formação humana e pessoal e para melhorar a qualificação e o desempenho profissional dos cidadãos” (p. 115), com repercussão no crescimento da economia e desenvolvimento da educação num processo dialético e dinâmico.

De acordo com Peters (2010), a dinâmica do conceito de educação resulta da sua função, dos princípios e dos critérios valorizados bem como dos resultados obtidos, incluindo também a atitude do indivíduo e a versatilidade e abrangência do desenvolvimento. Quando comparado com o conceito de formação ganha uma dimensão mais abrangente, na medida em que a formação implica mais confinamento e especificidade. Ao definir um perfil de educação

para o indivíduo, o autor considera: (i) a forma de vida desejável demonstrada através da conduta, das atividades, dos julgamentos e dos sentimentos; (ii) o conhecimento e compreensão dos princípios que vão para além do treino e da formação; e (iii) a implicação do conhecimento e da compreensão na sua forma de ver o mundo bem como o seu envolvimento para atuar de acordo com padrões de pensamento e de consciência. Por seu turno, a formação implica uma tarefa que o indivíduo executa através de uma prática constante e de imitação, sob o olhar e orientação do supervisor especializado, até chegar à mestria. Para o autor, o conceito de formação é associado a um tipo de aprendizagem com as seguintes características: (i) há um tipo de *performance* específica que tem de ser dominada; (ii) é necessária prática para o seu domínio; e (iii) é atribuída pouca ênfase aos fundamentos ou à razão de ser, mas reforçada a insistência no exemplo e na instrução.

Quoniam, Maia, Camelo e Trigo (2008) esclarecem que “a educação e a formação fazem parte de um mesmo processo de aquisição e de renovação de conhecimentos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas, designadamente, pela existência de alterações tecnológicas céleres e pela permanência das pessoas, por cada vez mais anos, no mercado de trabalho” (p. 153). De acordo com os autores, que apresentam um trabalho sobre a educação e formação ao longo da vida tendo por base a Europa, a educação precede a formação, durante a escolaridade obrigatória, sob responsabilidade do Estado, constituindo uma base preparatória e estruturante de novos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo medidas formativas posteriores. Neste contexto, é importante, e da responsabilidade de todos, que se faça o ajustamento da formação, e, particularmente, daquilo que se ensina, às necessidades pessoais e às necessidades que resultam da evolução tecnológica e do trabalho. A norma da educação como um direito dos cidadãos nas sociedades modernas dá, assim, lugar ao paradigma da educação e formação nas sociedades contemporâneas como uma obrigação ética, capaz de flexibilizar, diversificar e conjugar modelos de aprendizagem adaptados às necessidades individuais e das sociedades, no quadro do avanço da tecnologia e da emergência de um trabalho mais qualificado e exigente, no sentido do desenvolvimento, competitividade e coesão social.

Acredita-se e confia-se na educação e formação como pilares da mudança no mundo globalizado que requer uma preparação para a competitividade dos mercados, chamando as instituições educativas a desenvolver o capital humano para responder aos desafios da

economia (Pacheco, 2009). Segundo o autor, (com base em Martinand, 2001) a reconcetualização do currículo valoriza a orientação escolar e profissional no campo dos conteúdos e contextos técnicos de trabalho, faz a abordagem do mundo tecnicista, apropria-se das técnicas de informação e comunicação e promove uma pedagogia de ação para corresponder às necessidades das práticas de educação e formação no contexto da globalização. Sabendo que na Europa não havia um entendimento comum acerca dos conceitos de competências e de aptidões a Comissão Europeia (2002), através da sua Direção-Geral da Educação e da Cultura, veio esclarecer que a variedade de sistemas de educação e formação para preparar para a vida ativa e para sociedade do conhecimento num contexto de aprendizagem ao longo da vida impõe o desenvolvimento de três tipos de competências: (1) competências essenciais, que incluem a numeracia e a literacia; (2) competências básicas em ciências, Línguas Estrangeiras, utilização das TIC e tecnologia; e (3) competências sociais como o espírito empresarial e cultura geral. Aproximou-se o conceito de aptidões essenciais ao conceito de competências-chave, colocando-se o desafio de identificação de novas competências e de integração das mesmas nos currículos para facilitar a educação e formação bem como a empregabilidade.

A dupla certificação escolar e profissional, ou, como sugerem os autores (Quoniam et al., 2008), educacional e formativa, tem sido uma resposta interessante para reforçar os instrumentos de inclusão e de combate ao insucesso escolar e, simultaneamente, para criar condições para a integração no mercado de trabalho, alargando a educação fundamental a todos os indivíduos até ao fim do ensino ou formação de nível secundário e melhorando a qualidade dos programas de educação e formação dirigidos a adultos, especialmente àqueles que se encontram no ativo sem a escolaridade básica de nove anos. Os cursos vocacionais ou profissionalizantes constituem-se como uma mais-valia no quadro do aumento da escolaridade, da formação técnica e da mobilidade internacional.

Cerqueira e Martins (2011) explicam que o ensino profissionalmente qualificante no sistema de educação e formação em Portugal teve várias descontinuidades e é necessário analisar cinquenta anos de políticas educativas para se ter uma ideia mais precisa do percurso desta via vocacional. Contudo, a partir dos anos 80 do século XX, assiste-se a uma maior visibilidade e consistência da diversificação das vias vocacionais motivada pela racionalidade económica, globalmente emergente e impositiva, a que não foram alheios a inclusão de

Portugal na Comunidade Europeia e o direito à formação contemplada juridicamente nos países desenvolvidos, dada a sua importância social. Segundo os autores, de acordo com a Comissão Interministerial para o Emprego (CIME, 2005), a formação vocacional é entendida “como o conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica.” A diversificação de percursos escolares de carácter qualificante, nomeadamente o ensino técnico e profissional no âmbito do ensino secundário, tem um valor instrumental para a sociedade, principalmente na relação entre a educação e o mercado de trabalho, dando oportunidades aos jovens de concluir a escolaridade e qualificando-os para o trabalho.

Num relatório que organiza os principais resultados de um estudo sobre o desenvolvimento da educação e formação vocacional, Tessaring e Wannan (2004) elucidam que a educação e formação vocacional abrange todas as atividades mais ou menos organizadas para proporcionar às pessoas o conhecimento, as capacidades e competências necessárias à realização de um trabalho ou um conjunto de trabalhos, podendo, ou não, conduzir a uma qualificação. Associada à aprendizagem ao longo da vida, a educação e formação vocacional adquire várias formas em diferentes países e até dentro do mesmo país, podendo constituir uma formação pré-vocacional de preparação para o nível secundário superior, ou uma formação vocacional inicial que qualifica para o primeiro emprego, dá acesso ao pós-secundário e às vezes ao ensino superior, ou uma formação vocacional no pós-secundário que dá acesso a empregos mais qualificados de mestre ou de técnico e também ao ensino superior. Pode ser de base escolar, de base empresarial ou simultaneamente de base escolar e profissional como no caso do ensino dual. Por outro lado, e de acordo com estes autores, a educação e formação vocacional contínua também se apresenta de formas diversas, podendo constituir-se em cursos de curta duração ou em programas avançados de maior duração, ser desenvolvidos por empresas ou conjuntos de companhias, por organizações sociais ou por instituições locais, regionais ou do estado. Quanto aos destinatários, pode envolver empregados, desempregados ou indivíduos que regressem ao mercado de trabalho. Rauner e Maclean (2008) explicam o termo “*vocational education*” como a apropriação do conjunto de capacidades que são adquiridas dentro do sistema de emprego e para o sistema de emprego.

Em síntese, na sua aceção mais ampla o conceito de educação diz respeito ao processo pelo qual a sociedade atua junto do indivíduo no sentido do seu desenvolvimento, dando lugar ao questionamento, crítica e reflexão sobre a realidade através de uma relação dialética entre a sociedade e o indivíduo e com base em princípios de respeito pela individualidade, liberdade e igualdade de oportunidades para uma integração e intervenção consciente, individual e coletiva.

Ao retirar o conceito de educação de um plano social mais complexo e ao restringi-lo à educação formal escolar, o seu significado compromete-se com a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de competências e a introdução de valores para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos aceites comumente para a boa integração na sociedade, desenvolvidos em espaços e tempos próprios, seguindo uma organização e estruturação curricular hierarquizada que serve aqueles fins. Neste sentido, a educação contribui para a formação integral do indivíduo, estabelecendo a base preparatória para a integração e desenvolvimento das competências.

O conceito de formação pode ser entendido num campo mais lato, ligado ao desenvolvimento integral do indivíduo, ou de modo mais restrito, associado à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências profissionais específicas. Implica um treino para o desenvolvimento da competência específica tornando o indivíduo autónomo no exercício dessa competência.

A formação vocacional está diretamente comprometida com a preparação de jovens e de adultos para a sua integração no mercado de trabalho mediante uma qualificação profissional certificada.

No contexto do presente estudo, o conceito de educação e formação vocacional está ligado aos CDC, escolar e profissional, que combina a componente base, de maior duração, com a via profissionalizante que visa a qualificação inicial de jovens com competências profissionais para a transição para a vida ativa e de adultos com baixo índice de escolarização e em processos de aumento da escolaridade e de atualização ou reconversão profissional.

2. O Desafio Europeu da Educação e Formação Vocacional

Importa contextualizar a educação e formação vocacional numa conjuntura global e integrada, onde as políticas da União Europeia e os trabalhos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desempenham uma função orientadora das decisões nacionais.

Os desafios que se colocam à Europa no âmbito da competição global, da inadequação das qualificações às necessidades do mercado de emprego, do envelhecimento da população, da emergência de novas forças económicas e da inclusão de novos países na União Europeia motivaram o conjunto de reformas previstas na Estratégia de Lisboa (Conselho da Europa, 2000), no contexto da Presidência Portuguesa da União Europeia em 2000. Com o objetivo de tornar a Europa mais competitiva e dinâmica é colocado o enfoque no conhecimento e na inovação como fatores impulsionadores e facilitadores do crescimento económico sustentável, com a criação de mais e melhores empregos, implicando o desenvolvimento dos recursos humanos e maior coesão social. O Conselho Europeu reconheceu o papel da educação e formação vocacional nas políticas sociais e económicas, como estratégia de promoção da inclusão social, mobilidade, empregabilidade e competitividade. Prosseguindo o trabalho associado à Estratégia de Lisboa, em 2001, o Conselho Europeu de Estocolmo (Conselho da Europa, 2001) identifica três objetivos estratégicos no âmbito da educação e formação: 1) melhorar a sua qualidade e eficácia na União Europeia; 2) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e 3) abrir os sistemas de educação e formação ao mundo. No domínio da educação, formação e competências, incide-se na necessidade de aperfeiçoamento das competências básicas no campo da literacia digital, na priorização das políticas de educação e de aprendizagem ao longo da vida e no recrutamento de professores qualificados a nível científico e técnico, com conhecimentos sólidos para o papel que lhes é exigido na preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho, adaptação à mudança, mobilidade e integração na sociedade. No seguimento desta política comum, em 2002, é acordado no Conselho Europeu de Barcelona, um programa de trabalho pormenorizado, denominado “Educação e Formação para 2010” (Conselho da Europa, 2002), para o desenvolvimento das ações que respondem aos três objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação na Europa. Na respetiva planificação é estabelecido um calendário detalhado e são enunciados os 13 objetivos específicos de acordo com os objetivos estratégicos.

- I. Para melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação foram enunciados cinco objetivos específicos:
 1. Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores;
 2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento;
 3. Assegurar que todos possam ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC);
 4. Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos;
 5. Otimizar a utilização dos recursos.
- II. Para facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação foram incluídos três objetivos:
 6. Criar um ambiente aberto de aprendizagem;
 7. Tornar a aprendizagem mais atrativa;
 8. Apoiar a cidadania ativa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.
- III. No sentido de abrir os sistemas de educação e de formação ao mundo exterior foram estabelecidos cinco objetivos específicos:
 9. Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral;
 10. Desenvolver o espírito empresarial;
 11. Melhorar a aprendizagem de Línguas Estrangeiras;
 12. Incrementar a mobilidade e os intercâmbios;
 13. Reforçar a cooperação europeia.

Em 2002, a Declaração de Copenhaga (Comissão Europeia, 2002) estabeleceu as bases para a cooperação Europeia sobre a educação e formação vocacional em 33 países europeus no que diz respeito ao ensino e formação profissional, incluindo objetivos comuns e reforma dos sistemas nacionais de ensino e formação profissional, o reconhecimento de competências e qualificações, o desenvolvimento de instrumentos e quadros europeus comuns associados à transparência e à qualidade das competências e qualificações no sentido da mobilidade e da aprendizagem ao longo da vida.

Em 2004, o comunicado de Maastricht (Comissão Europeia, 2004) confirma e reforça a cooperação europeia sobre o ensino e formação profissional, determinando as prioridades de trabalho futuras específicas e comuns, a estabelecer no âmbito nacional, de modo a tornar os sistemas de ensino e formação numa referência de qualidade até 2010. Pretende-se que cada país aplique instrumentos e referências comuns na reforma e desenvolvimento de sistemas e práticas de ensino e formação profissional, aumente o investimento público e privado nestas valências, procure financiamento do fundo social europeu para desenvolver o sistema, desenvolva sistemas de ensino e formação profissional para públicos desfavorecidos, desenvolva e implemente abordagens de aprendizagem abertas que permitam a definição de percursos individuais e flexíveis facilitadores da mobilidade entre os diferentes sistemas de ensino e formação profissional, constitua parcerias pertinentes que ajudem a garantir a relevância e a qualidade dos sistemas de ensino e formação profissional, desenvolva ambientes favoráveis à aprendizagem nas instituições de formação e no trabalho, promovendo o ensino auto-organizado e explorando as potencialidades das TIC e de outros recursos que melhorem a qualidade da formação e promova o desenvolvimento permanente das competências dos professores e formadores em matéria de ensino e formação profissional de acordo com as suas necessidades específicas de aprendizagem. De entre as prioridades estabelecidas a nível europeu que reforçam e consolidam as orientações do processo de Copenhaga, destacamos o enfoque na análise de necessidades específicas de aprendizagem e no papel dos professores que trabalham no ensino profissional no sentido de uma atualização contínua das suas competências profissionais. Incentiva-se a criação de condições que tornem a profissão atrativa, que permitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes enquanto inovadores e facilitadores do processo de aprendizagem para apoiar a melhoria da qualidade do ensino e formação profissionais.

Em 2005, a Estratégia de Lisboa é confirmada e reforçada pelo Conselho Europeu, após um processo de avaliação dos progressos na implementação da mesma, colocando a tónica no Crescimento e no Emprego, com orientação focada no reforço da educação e qualificação e da criação de emprego.

Em 2009, é estabelecido um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação até 2020, dando continuidade ao programa “Educação e Formação 2010”, e tendo por base ainda as prioridades do processo de Copenhaga no que diz

respeito à melhoria da qualidade e atratividade da educação vocacional e profissional mediante o reforço da cooperação a nível europeu (CE, 2009). O programa intitulado “Educação e Formação para 2020” sublinha o papel fundamental da educação e formação relativamente aos desafios que se colocam hoje à Europa nos campos económico, social, demográfico, ambiental e tecnológico, e na necessidade de investimento eficaz em capital humano para melhorar o crescimento económico e o emprego e promover a realização pessoal, social e profissional dos cidadãos. O programa é operacionalizado em quatro objetivos estratégicos e dezasseis ações específicas, cuja monitorização se processa de acordo com os indicadores e critérios de referência para o desempenho médio europeu.

I. Para valorizar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade importa dar continuidade às seguintes ações:

1. Implementar estratégias de aprendizagem ao longo da vida, considerando também a validação de competências e a aprendizagem não formal e informal;
2. Constituir quadros nacionais de qualificações de acordo com os resultados da aprendizagem e compatíveis com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ);
3. Criar percursos de aprendizagem mais flexíveis que permitam a transição entre os diferentes sistemas de educação e formação;
4. Criar oportunidades de mobilidade de aprendizagem na Europa e no mundo, valorizando-se uma maior transparência da aprendizagem e seu registo em instrumentos comumente reconhecidos.

II. Para melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação determina-se a continuidade dos trabalhos nos seguintes domínios:

5. Aprendizagem de línguas, permitindo aos cidadãos comunicar em duas línguas além da língua materna e neste sentido promover o ensino de línguas nos cursos de educação e formação e na educação de adultos;
6. Desenvolvimento profissional dos professores e formadores, com enfoque na qualidade da formação inicial dos professores e na formação contínua ao longo da carreira, criando oportunidades de desenvolvimento profissional dos docentes e de outro pessoal educativo como aqueles que têm funções de liderança;

7. Governação e financiamento, com uma agenda de modernização do ensino superior, incluindo os currículos, para garantirem a qualidade da educação e formação profissional e do trabalho no âmbito da educação de adultos;
 8. Desenvolvimento de competências básicas nos domínios da leitura, da matemática e das ciências, investigando, divulgando e partilhando boas práticas no âmbito da literacia em toda a união europeia e intensificando a cooperação no âmbito do ensino superior;
 9. Desenvolvimento de novas competências para novos empregos, assegurando o planeamento em educação e formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.
- III. Para promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa estabelece-se a continuidade dos trabalhos sobre:
10. Abandono precoce da educação e da formação, apostando na prevenção e na cooperação entre os setores educativos geral e profissional para a reintegração dos alunos em risco de abandono escolar;
 11. Desenvolvimento da cooperação sobre o ensino primário, generalizando a igualdade de acesso e reforço da qualidade do ensino e apoio aos docentes;
 12. Desenvolvimento da cooperação sobre os migrantes, partilhando as boas práticas de ensino a alunos migrantes;
 13. Desenvolvimento da cooperação sobre alunos com necessidades educativas especiais, promovendo a educação inclusiva e personalizada.
- IV. Para incentivar a criatividade e a inovação incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação importa continuar os trabalhos sobre:
14. Competências-chave transversais nos currículos, avaliações e qualificações;
 15. Cooperação com instituições favoráveis à inovação, incluindo métodos específicos de ensino e aprendizagem, nomeadamente o uso dos sistemas informáticos e formação de professores;
 16. Parcerias, promovendo o triângulo do conhecimento com a articulação entre instituições de ensino e formação, empresas e instituições de formação.

Neste sentido, as ações da agenda da Europa sobre Educação e Formação até 2020 centram-se nos conhecimentos e competências necessárias ao mundo do trabalho, adquirindo um estatuto importante na preparação dos indivíduos para a sociedade atual e para a competitividade e inovação da Europa do Futuro.

3. Educação e Formação Vocacional em Portugal

Para compreender a especificidade do trabalho dos professores de línguas dos CDC, cujas necessidades de formação pretendemos estudar, urge conhecer e contextualizar a educação e formação vocacional em Portugal, acompanhando a literatura que sobre esta matéria se tem debruçado, o quadro normativo que a tem orientado nos últimos anos bem como os documentos orientadores e os instrumentos que os concretizam. Procuramos o caminho aberto pela Iniciativa Novas Oportunidades até à criação dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) e mais recentemente dos Centros Qualifica¹, detendo-nos nos seus princípios e finalidades, na caracterização dos cursos de natureza vocacional, com dupla certificação, nos seus efeitos de formação para os alunos e nos desafios curriculares que se colocam aos docentes de línguas para trabalharem com sucesso nesta modalidade educativa e formativa.

A literatura (Azevedo, 2007; Cerqueira & Martins, 2011; Ferreira, 2007; Pacheco, 2009; Rothes, 2007; Zorrinho, 2008) indica-nos que em Portugal a educação e a formação têm alcançado nas últimas décadas uma expansão e um desenvolvimento muito expressivo, principalmente com o alargamento dos cursos de formação de jovens e de adultos e de processos flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, para combater os défices estruturais relacionados com a baixa escolarização e a qualificação profissional da população portuguesa face à média europeia para competir no eixo da globalização onde emergem novas competências e para aumentar e melhorar a eficácia, eficiência e produtividade.

No início do século XXI, o campo da educação e formação vocacional integra a vertente profissional como alternativa ao percurso escolar do ensino regular, procurando a

¹ Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.

qualificação inicial dos jovens com as competências essenciais para a transição para a vida ativa, mantendo a escolaridade obrigatória até aos 18 anos e 12º ano e oferecendo também oportunidades de prosseguimento de estudos, se for o caso. Com efeito, no âmbito do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008² (PNACE, 2005), Portugal aposta no domínio da qualificação, emprego e coesão social através do reforço da educação e qualificação dos portugueses, adaptando os sistemas de educação e formação às necessidades de novas competências e investindo na formação profissional como princípio da competitividade de acordo com a orientação da Estratégia de Lisboa. Procura-se elevar a escolaridade e a qualificação profissional da população portuguesa, apostando no conhecimento, na inovação e na aprendizagem ao longo da vida, como fatores que contribuem para os desafios de uma sociedade globalizada e para um mercado emergente que se pauta por critérios de exigência e de qualidade a par do aumento da produtividade. A operacionalização deste programa foi concretizada através de ações concretas, das quais destacamos: (i) a ampliação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, até 2009; (ii) a qualificação de um milhão de ativos, até 2010, incluindo 435 mil até 2008, através dos CEF ou do RVCC; (iii) a expansão da rede de Centros de RVCC até 500, em 2010; (iv) a redução drástica do insucesso nos ensinos básico e secundário; (v) a diversificação de oportunidades de formação, incluindo a vocacional; (vi) a abrangência de 650 mil jovens em cursos técnicos e profissionais de nível secundário, até 2010; e (vii) o aumento de graduados no ensino superior. Apesar dos avanços registados nas últimas décadas em matéria de educação e formação, persistem ainda alguns constrangimentos que urge resolver relacionados com o nível de qualificação dos jovens e adultos. A partir dos problemas ainda registados, a Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P.³ identificou a necessidade de reduzir ainda mais o abandono escolar precoce e aumentar o sucesso escolar no ensino básico e secundário, aumentar o número de jovens diplomados em modalidades de ensino e formação profissional com formação em contexto de trabalho, aumentar a certificação de competências e reforçar a população com o ensino superior, aumentar a participação dos adultos em atividades de educação e formação, aumentar a qualidade e eficiência do sistema de educação/formação nas suas diferentes componentes e níveis de ensino, com um modelo pedagógico e recursos didáticos mais

² Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n° 183/2005, de 28 de novembro

³ <http://www.ifdr.pt/content.aspx?menuid=389>

adequados aos cursos, e melhorar o ajustamento entre a educação/formação e a procura de qualificações por parte do mercado de trabalho. Deste modo, a extensão daquele programa para apoiar e promover a Coesão Económica e Social em Portugal continua alinhada com o Tratado de Lisboa e com a Estratégia Europa 2020 para o período de programação 2014-2020.

3.1. Da Iniciativa Novas Oportunidades aos Centros Qualifica – princípios e finalidades

A Iniciativa Novas Oportunidades, como sistema estruturado no âmbito da qualificação profissional, é representativa do aumento exponencial da oferta educativa e formativa vocacional destinada a jovens e a adultos no âmbito da sua preparação para a vida ativa, com uma dupla certificação escolar e profissional, num quadro de mobilidade e de flexibilização laboral (Santos, M. R. 2009a). Esta iniciativa foi apresentada à Assembleia da República, em setembro de 2005, e transforma os Centros de RVCC em CNO, alargando a rede e os destinatários a jovens e a adultos, complementando as vias de educação e formação com os cursos de matriz qualificante. A responsabilidade de lançar os Centros de RVCC⁴, a título experimental, em 2000, e em todo o país, em 2001, coordenando e supervisionando as suas atividades, pertenceu inicialmente à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em 1999⁵, mas com a Nova Orgânica do Ministério da Educação, em 2002, esta Agência é extinta e é instituída a Direção Geral de Formação Vocacional⁶, que assume uma responsabilidade repartida entre a orientação da qualificação inicial de jovens com competências profissionais para inserção na vida ativa e o desenvolvimento do processo de aquisição de aprendizagens por adultos no modelo de formação ao longo da vida. Estávamos agora em presença de dois eixos centrais ligados à educação de adultos e de jovens que procuravam a formação para integração no mercado de trabalho. Em 2007, é criada a Agência Nacional da Qualificação, I.P (ANQ, I.P.)⁷, tutelada conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos bem como o processo

⁴ Portaria n° 1082-A/2001, de 5 de setembro

⁵ Decreto-Lei n° 387/99, de 28 de setembro

⁶ Decreto-Lei n° 208/2002, de 17 de outubro

⁷ Decreto-lei n° 276-C/2007, de 31 de julho

de RVCC. De acordo com os seus Estatutos⁸, a ANQ, I.P. é responsável pelo acompanhamento das ofertas de dupla certificação e pela dinamização e monitorização dos dispositivos de informação e orientação para a qualificação, pela conceção e atualização dos referenciais de formação que promovam o reforço de competências e facilitem a mobilidade bem como a reconversão profissional, entre muitas outras.

É nesta conjuntura que a Iniciativa Novas Oportunidades, integrada no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico Português⁹, contribui, em grande escala, para o desenvolvimento da expressão do ensino vocacional qualificante, através de medidas destinadas não apenas a adultos mas também a jovens no sentido da sua qualificação e integração na sociedade. Procura-se com esta estratégia fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma opção para os jovens e assim reduzir o insucesso e abandono escolar e por outro lado, elevar a formação de base dos trabalhadores, reduzindo o número de ativos sem a escolaridade de 12 anos e sem qualificação profissional. Integrando os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁰, concede a todos os portugueses, o direito à educação e à cultura, através de um sistema de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, conciliando as necessidades da realidade social e do desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade individual. É assegurada também uma nova oportunidade de obter a certificação escolar e a qualificação profissional, a todos os indivíduos, que em tempo oportuno a não realizaram e que mais tarde a procuraram por razões diversas, pessoais e profissionais, através de uma formação geral sólida e de uma formação específica para integração no mercado de trabalho. Nesta medida, as oportunidades de experiência profissional concedidas aos jovens geram aprendizagens facilitadoras da construção do seu percurso individual e social, inscrito no desenvolvimento integral do jovem que aprende a aprender (Debling, 1991, citado em Cabrito, 1994, p.32) e reconhece-se que *“learning throughout life will be essential, for adapting to the evolving requirements of the labour market and for better mastery of the changing time frames and rhythms of individual existence”* (Delors et al., 1996).

⁸ Portaria nº 959/2007, de 21 de Agosto

⁹ Resolução do Conselho de Ministros nº190/2005, de 16 de dezembro

¹⁰ Lei 46/86, de 14 de outubro

Neste âmbito, a abundante legislação sobre a educação e formação vocacional vem refletindo, nos últimos anos, um “processo de continuidade, de aperfeiçoamento e de alargamento dos sistemas de formação escolar e profissional aos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário, para aproximar a habilitação escolar e a qualificação profissional da população portuguesa aos níveis dos países mais desenvolvidos” (Santos, M. R. 2009a), p.75).

Em 2007, a Reforma do Ensino Profissional¹¹ e os instrumentos que concretizam essa reforma no âmbito do Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações¹², como o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)¹³ e a Caderneta Individual de Competências (CIC), associados à Estratégia das Novas Oportunidades, procuraram contribuir para o reforço da qualificação da população, assegurando ao país as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento no contexto de uma economia global fundamentada no conhecimento. Partilhando dos mesmos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) procurou a generalização do ensino secundário como habilitação mínima e o aumento e diversificação das modalidades de formação de dupla certificação, incluindo os cursos profissionalizantes de jovens e cursos flexíveis de educação e formação de adultos, bem como para a formação contínua de ativos e a consolidação do sistema de RVCC adquiridas pelas vias formais, não-formais e informais, em diferentes contextos ao longo da vida¹⁴. Neste contexto, o diploma organiza as diferentes iniciativas relacionadas com a qualificação e define as estruturas que asseguram a educação e a formação profissional, incluindo os CNO, que durante a sua vigência (entre 2007 e 2013) tiveram como responsabilidade a realização do diagnóstico daqueles que os procuravam e o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas mais adequadas ao seu perfil de entrada e ao perfil de saída desejado.

O esquema concetual do CNQ, apresentado na Figura 1, indica que este é um instrumento de gestão estratégica das qualificações gerido pela ANQEP, I.P., estando em linha com o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida e com

¹¹ Resolução do Conselho de Ministros nº173/2007, de 7 de novembro

¹² Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro

¹³ Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio

¹⁴ Idem, artº 9

o QNQ, mas constitui-se como um instrumento aberto, dinâmico e em permanente atualização.

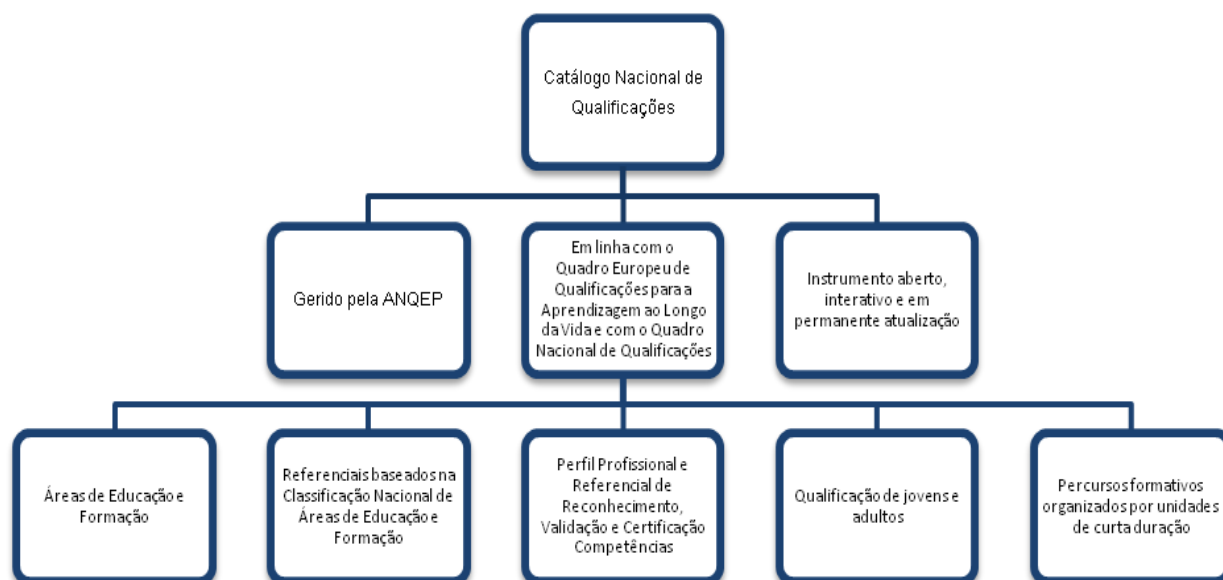


Figura 1. Esquema conceitual do Catálogo Nacional de Qualificações

A consulta do CNQ¹⁵ é facultada em modo interativo, permitindo a pesquisa dos cursos pela designação da qualificação, área de educação e formação, nível do QNQ, nível de qualificação do QEQ e qualificações associadas a RVCC ou a atividades e profissões regulamentadas. Os referenciais de competências-chave e de competências profissionais estão disponíveis no Catálogo para consulta de acordo com cada curso e nível de qualificação. As necessidades que emergem das empresas e dos indivíduos, de acordo com a competitividade do mercado, impelem a um ajustamento contínuo que reflete a relação dialética entre os referenciais e as necessidades locais, ajustando-se a cada período histórico, social e económico. Ao facultar o perfil profissional, o referencial de formação e o referencial de RVCC associados a cada qualificação, o Catálogo orienta os alunos, jovens e adultos, bem

¹⁵ Em 2016 o CNQ tem disponíveis 274 qualificações distribuídas por 39 áreas de educação e formação, das quais 114 qualificações estão destinadas ao nível 2 do QNQ que inclui o 9º ano, 125 conferem o 12º ano e o nível 4 do QNQ e 35 são de nível 5 do QNQ e conferem o 12º ano.

como os docentes para os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários ao exercício das atividades adstritas à respetiva qualificação. Os referenciais organizam-se por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que podem ser acumuladas e certificadas autonomamente para enquadrar um percurso educativo e formativo dentro de uma determinada área, mas no processo de RVCC os referenciais constituem-se como instrumentos de avaliação para posicionar o adulto face às competências já por si detidas e orientar nas suas necessidades de formação. O CNQ promove as qualificações e as competências consideradas fundamentais para a competitividade e modernização da economia e favorece o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, proporcionando a flexibilidade na obtenção da qualificação e a construção de percursos individuais de aprendizagem ao longo da vida.

Face a esta situação, cabe aos docentes desenvolverem a capacidade de investigar e conhecer os instrumentos que orientam e organizam os CDC, nomeadamente o CNQ, bem como os referenciais de cada curso com que vão trabalhar para poderem planificar e realizar as atividades mais adequadas à aquisição dos saberes e ao desenvolvimento das competências de acordo com os objetivos dos mesmos e com a respetiva qualificação.

Os CNO¹⁶, integrados nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, tiveram a responsabilidade da orientação dos candidatos para os diferentes percursos educativos e formativos adequados às exigências da sociedade e aos interesses dos indivíduos tendo contribuído para o seu sucesso educativo e para uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos escolares e ou formativos seguintes. Esta política, no âmbito da qualificação dos portugueses, tem tido resultados positivos associados aos seus objetivos gerais no que diz respeito à redução do abandono escolar e dos défices de qualificação da população bem como na promoção da cidadania participativa e da responsabilidade, com o aumento da empregabilidade e com a inclusão social e profissional. No seu relatório sobre o estado da educação no domínio da qualificação dos portugueses, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) concluiu que entre 2000 e 2010 Portugal foi o país que mais cresceu na UE27 no âmbito da educação e formação vocacional. Contribuiu para este desempenho o aumento e a diversificação da oferta educativa e formativa de nível básico e secundário, destinada aos jovens e aos adultos, o investimento nas Tecnologias de Informação e

¹⁶ Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro; Portaria 370/2008 (CNO), de 21 de maio

Comunicação (TIC) que permitiu atingir em 2010 a meta prevista para 2021, de uma relação de dois alunos por computador, e a elevação dos níveis de qualificação dos professores. O número de CNO subiu exponencialmente, de um universo de 98 centros, em 2005, para 459 centros, em 2010. Mas, embora esta avaliação mostre um crescimento na procura de certificação dos níveis básico (níveis de qualificação 1 e 2) e secundário (níveis de qualificação 3 e 4) através das modalidades de dupla certificação, contribuindo para a melhoria da prevenção do abandono escolar precoce, persistem ainda alguns desafios, nomeadamente: i) motivação dos jovens e adultos pouco escolarizados para modalidades de formação de dupla certificação; ii) reforço e melhoria das aprendizagens e dos resultados; iii) sucesso educativo e certificação de nível secundário, complementando com medidas que contrariem o abandono escolar precoce principalmente no ensino secundário para se poderem atingir as metas definidas para 2020, inferior a 10%. Em Portugal, a redução do abandono escolar precoce evoluiu de 20,5% em 2012, para 13,7% em 2015¹⁷.

De acordo com Carneiro (2010), os processos de RVCC e a qualificação têm impacto nos indivíduos quer no que diz respeito ao aumento da sua cultura geral como à disponibilidade para continuar os estudos com interesse para a sua vida profissional. Por parte da sociedade há um reconhecimento da importância do aumento dos níveis de qualificação da população e do valor social da aprendizagem ao longo da vida e da educação de adultos. Também se desenvolveu uma certa reconciliação dos adultos pouco escolarizados com novos percursos formativos baseados no reconhecimento e valorização da experiência adquirida ao longo da vida, ao mesmo tempo que se evidenciou uma maior procura de outras vias para melhorar as qualificações dos jovens e dos adultos.

No campo da atividade dos CNO, assistiu-se a uma maior articulação entre os estabelecimentos de ensino e os seus parceiros (centros de formação profissional públicos, associações empresariais e de desenvolvimento económico locais) para desenvolver os processos de RVCC e outras ofertas educativas e formativas com impacto no alargamento de processos de RVCC a nível secundário e a algumas áreas de formação profissional, contribuindo para a qualificação dos portugueses. Contudo, permanece a necessidade de aumentar os processos de RVCC profissional a nível nacional, a criação de um sistema de informação para monitorizar os percursos formativos dos adultos que são encaminhados para

¹⁷ Eurostat (cf. secção 9); OCDE (PISA)

outras ofertas educativas e formativas, a melhoria da cooperação entre as entidades que trabalham no campo da educação e formação no mesmo território e a estabilidade das equipas pedagógicas bem como a credibilização do sistema com processos de avaliação sistemáticos.

Com este intuito, e no âmbito do Compromisso Eficiência e do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central, em 2012, é constituída a ANQEP, I.P. com a função de desenvolver, gerir e coordenar o sistema de RVCC escolar e profissional, incluindo a sua avaliação e monitorização, mantendo as atribuições da ANQ, I.P. e os objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades no que diz respeito à coordenação, dinamização e gestão da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinadas a jovens e adultos, mas com uma maior preocupação com a qualidade das ofertas e da aprendizagem ao longo da vida. Fazem parte das suas funções, de acordo com o diploma que institui a Agência¹⁸ e o normativo que apresenta os seus Estatutos¹⁹, a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e materiais específicos para a educação e formação profissional, a contribuição para os intercâmbios de cooperação no espaço europeu, a conceção e atualização dos dispositivos de qualificação profissional, nomeadamente o CNQ e sua relação com o sistema europeu bem como a sua participação no desenvolvimento de referenciais no campo da formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação assim como na operacionalização do sistema de RVCC, em colaboração com organizações de formação de professores e formadores.

A partir de 2013, os CQEP²⁰ substituem os CNO, procurando maior rigor e exigência nos processos de RVCC escolar e profissional para garantir a qualidade da qualificação e do emprego e da aprendizagem ao longo da vida. Centram-se na informação, orientação e encaminhamento dos jovens, com idade igual ou superior a 15 anos, ou independentemente da idade a frequentar o último ano do ensino básico e dos adultos quanto às ofertas escolares, profissionais e de dupla certificação, de acordo com o perfil individual, necessidades, motivações, expectativas e capacidades individuais e com a diversidade de percursos no âmbito do prosseguimento de estudos ou com as necessidades do mercado de emprego. À semelhança dos CNO, também os CQEP podem desenvolver a sua atividade em agrupamentos de escolas

¹⁸ Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de fevereiro

¹⁹ Portaria 294/2012, de 28 de setembro

²⁰ Portaria nº 135 – A/2013 de 28 de março

ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário, públicos, e têm uma dimensão e área de atuação definida pela ANQEP, I.P., de acordo com a Nomenclatura de Unidade Territorial (NUT) correspondente. Desenvolvem o plano estratégico de intervenção que fundamentou a sua candidatura à promoção do CQEP e ao desenvolvimento dos processos de RVCC durante um período de três anos, comprometendo-se a atingir resultados anuais de acordo com o tipo de intervenção e por nível de qualificação e certificação bem como o número de integrações no mercado de emprego, com a ajuda de uma equipa constituída pelo respetivo coordenador, por técnicos de orientação reconhecimento e validação de competências (ORVC) e por formadores em áreas de competência-chave, em parceria com entidades relevantes no âmbito da qualificação e entidades empregadoras.

Em 2016, são instituídos os Centros Qualifica²¹ para superar o défice estrutural de qualificações na população portuguesa, nomeadamente na qualificação de adultos, substituindo os CQEP, mas continuando a integrar o encaminhamento para ofertas de ensino e formação profissionais e o desenvolvimento de processos de RVCC, utilizando os mesmos instrumentos e recursos de que demos conta anteriormente. O modelo pedagógico e metodológico é semelhante ao utilizado nos CQEP mas a prova de certificação de competências escolares regressa ao modelo utilizado nos CNO em que os formandos apresentam um portefólio e desenvolvem uma exposição e reflexão no âmbito de um tema tratado nesse portefólio, evidenciando saberes e competências nas diferentes áreas de competência-chave do respetivo referencial.

3.2. Cursos de natureza vocacional – efeitos de formação para os alunos e desafios para os professores

Importa caracterizar os cursos de natureza vocacional implementados em Portugal, considerando as diferentes tipologias, para melhor enquadrar esta oferta educativa e formativa, identificando os efeitos que este tipo de formação tem para os alunos no sentido de melhor entender os desafios que se colocam aos docentes dessas valências e procurando entender as suas necessidades de formação, as quais são objeto do nosso estudo.

Os cursos de natureza vocacional são realizados em modalidades diversas de matriz qualificante, geralmente com a dupla certificação, escolar e profissional, e podem ser

²¹ Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto

desenvolvidos em Escolas do Ensino Básico e Secundário, nas Escolas Profissionais, nos Centros de Formação Profissional e em Empresas. No âmbito do nosso trabalho, centramo-nos nos cursos desenvolvidos em Escolas Públicas do Ensino Básico e Secundário, considerando as valências destinadas aos jovens, nomeadamente os CEF e os CP e no que respeita à educação de adultos centrámo-nos nos cursos EFA e FM bem como no Processo de RVCC.

As competências essenciais dos alunos, inscritas no referencial de dupla certificação, baseiam-se em três eixos fundamentais: a educação, a formação e a ligação ao mundo do trabalho. De acordo com os normativos²², os CDC procuram valorizar a qualificação e a certificação de competências profissionais e melhorar os níveis de inclusão social e profissional. Segundo o artigo 3º, do Decreto-Lei nº 396/2007, o conceito de «Competência» diz respeito à capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal, e o termo «Qualificação» é entendido como o resultado formal de um processo de avaliação e validação que é comprovado por um órgão competente, que reconhece ao indivíduo que adquiriu as competências estabelecidas nos respetivos referenciais. “A qualificação está, assim, ligada à obtenção de um certificado ou de um diploma que comprova as competências adquiridas na formação, sendo que estas se expressam na capacidade de colocar em ação os conhecimentos adquiridos” (Santos, M. R. 2009a), p.78). A ligação entre competência e qualificação tem estado, desde sempre, associada ao tecido produtivo (Alves, Estêvão, & Morgado, 2006; Besson & Haddadj, 1999; Le Boterf, 2003), registando uma evolução positiva ao longo dos tempos, fundamentada numa nova organização do trabalho interessada na melhoria dos quadros de pessoal face às exigências crescentes da sociedade. Neste contexto de valorização das competências e da qualificação escolar e profissional, são criadas e desenvolvidas estas modalidades de cariz qualificante, organizadas de acordo com os requisitos de entrada, a duração e os níveis de qualificação escolar e profissional que os alunos obtêm.

As especificidades próprias destes cursos de matriz qualificante, constantes nos normativos e documentos que os orientam, desafiam os docentes para modos diferentes de trabalhar nesta tipologia de ensino no sentido de preparar os alunos para a sua inserção na

²² Despacho Conjunto 453/2004; Decreto-Lei nº 396/2007 e Portaria 230/2008, alterada pela Portaria nº 283/2011

vida ativa. Partindo deste pressuposto, a análise documental desses referentes (Anexo 1), centrando-se na especificidade dos objetivos dos cursos, dos destinatários, da organização, da avaliação das aprendizagens dos alunos e das funções da equipa pedagógica, evidencia vários indicadores próprios que determinam as competências necessárias aos docentes para trabalhar nesta oferta educativa e formativa.

3.2.1. objetivos dos cursos

Os diferentes CDC têm como objetivos comuns (Quadro 1), o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais com vista a uma (re)inserção no mercado de trabalho e também de prosseguimento de estudos, através da flexibilização e individualização de percursos educativos e formativos, exigindo aos docentes a capacidade de desenvolver nos alunos competências úteis e facilitadoras de integração no mercado de trabalho, não descurando o desenvolvimento de competências que permitam prosseguirem os seus estudos académicos.

Quadro 1: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão A. Objetivos dos Cursos*

| A. Objetivos dos cursos | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias |
| 1. Objetivos comuns de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais com vista a uma (re)inserção no mercado de trabalho | 1) Capacidade de desenvolver competências úteis e facilitadoras da integração dos alunos no mercado de trabalho |
| 2. Prosseguimento de estudos | 2) Capacidade de desenvolver competências que permitam aos alunos prosseguir os estudos |
| 3. Flexibilidade, individualização e contextualização das modalidades de formação | 3) Capacidade de flexibilizar e adaptar-se aos diferentes contextos educativos e formativos |

Os diferentes contextos e modalidades de formação convocam a capacidade de os docentes flexibilizarem e de se adaptarem a novas situações.

3.2.2. destinatários

Embora os cursos de matriz qualificante tenham um objetivo comum, de preparar os discentes para o exercício de uma profissão, tal não significa que haja homogeneidade relativamente aos percursos dos alunos que integram estas valências. A caracterização dos destinatários dos CDC implica a caracterização dos próprios cursos uma vez que estes dois fatores estão interrelacionados. Neste sentido, a análise da dimensão dos destinatários (Quadro 2) indica-nos que se trata de um público heterogéneo em diferentes modalidades e tipologias, desafiando os docentes a desenvolverem competências para lidarem com a diversidade de alunos e de cursos.

Quadro 2: Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão B. Destinatários

| B. Destinatários | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias |
| 1. Diversidade de CDC destinados a jovens e a adultos | 1) Capacidade de entender os níveis de desenvolvimento psicológico e o comportamento individual para trabalhar com alunos em diferentes estádios de desenvolvimento |
| 2. Modalidades diversas de matriz qualificante | 2) Capacidade de lidar com a heterogeneidade das turmas e dos alunos |
| 3. Diferentes tipologias, do tipo 1 ao tipo 7, consoante as condições de acesso, a duração dos cursos e o nível de qualificação escolar e profissional | 3) Capacidade de fazer a diferenciação pedagógica |
| 4. As condições de acesso estão relacionadas com a sua idade, o seu percurso escolar (historial de retenções e abandono escolar) o nível de escolaridade que detém e que desejam | 4) Capacidade de organizar materiais e de envolver os alunos nas atividades de acordo com os seus ritmos de aprendizagem |

Têm acesso aos cursos CEF²³, de tipo 1, 2, 3 e 4, os alunos que estão em risco de abandono, com historial de retenções: sem o 6º ano e levam até dois anos para obter esse nível de escolaridade e a qualificação profissional de nível 1; com o 6º e o 7º ano concluído, frequência do 7º ou do 8º para obter a qualificação profissional de nível 2 e o 9º ano de

²³ Despacho Conjunto nº 453/2004, de 29 de junho conjugado com o Despacho nº 9752-A/2012, de 18 de julho

escolaridade em 2 anos; com o 8º ano ou frequência do 9ºano para obter a mesma escolaridade e a qualificação profissional de nível 2 num período de um ano; com o 9º ano ou frequência do secundário mas sem qualquer projeto profissional para obter a qualificação profissional de nível 2 no prazo de um ano. Os cursos de tipo 5, 6 e 7 permitem a obtenção da qualificação profissional de nível 3 e o 12º ano, mas as condições de acesso condicionam a duração dos mesmos. Para os alunos com o 10º ano ou frequência do 11º ano o percurso dura 2 anos (tipo 5), com o 11º ano ou frequência (tipo 6) a duração do curso é de 1 ano e com o 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente ao novo curso visado o percurso formativo também tem a duração de um ano. Estes cursos constituem uma oportunidade para os jovens, com idade igual ou superior a 15 anos, concluírem a sua escolaridade obrigatória através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses.

Os Cursos Profissionais²⁴ destinam-se aos jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade e que procuram um ensino mais prático e ligado ao mundo do trabalho mas podem também prosseguir os estudos se o desejarem. Desenvolvem competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão através de uma estrutura curricular organizada por módulos que respeitam a flexibilidade e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Após a realização da Prova de Aptidão Profissional, os alunos obtêm o ensino secundário e a certificação profissional de nível 4.

Os cursos EFA bem como as FM, regulamentados pelos mesmos diplomas²⁵, têm como destinatários os adultos sem o ensino básico ou secundário e sem a qualificação que lhes permita a inserção ou mobilidade no mercado de trabalho e que pretendam melhorar as suas qualificações e ou obter uma certificação profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos ou idade inferior àquela, no caso de já estarem inseridos no mercado de trabalho, à exceção dos cursos EFA diurnos ou a tempo integral, cuja idade mínima de ingresso é de 23 anos. Organizam percursos de qualificação adequados a cada cidadão a partir da valorização das competências por si já adquiridas por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras com o objetivo de promover o seu desenvolvimento pessoal e de o preparar profissionalmente

²⁴ Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho

²⁵ Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro; Portaria nº 230/2008, de 7 de março alterada pela Portaria nº 711/2010 de 17 de agosto e pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro

para as necessidades das empresas e do mercado de trabalho num contexto económico exigente. Com efeito, a matriz dos cursos EFA é constituída por UFCD ou FM baseadas nos referenciais de formação do CNQ, com duração variável de acordo com o diagnóstico inicial ou de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, visando também a permeabilidade entre os cursos.

O processo de RVCC²⁶ insere-se no programa de educação de adultos e baseia-se em referenciais de competências-chave, de acordo com o nível básico e com o nível secundário, permitindo a identificação, o balanço e o reconhecimento de competências adquiridas pelas experiências e histórias de vida em diferentes contextos formais, informais ou não formais com vista à certificação escolar, profissional ou de dupla certificação. O desenvolvimento deste processo é realizado através de atividades específicas e de instrumentos de avaliação adequados que visam a construção de um portefólio reflexivo que junta os documentos biográficos e curriculares que evidenciam as competências do candidato de modo a serem validadas e posteriormente certificadas por um júri, após prova escrita, oral, prática para demonstrar as competências. A valorização dos adquiridos e a variedade e flexibilidade dos percursos formativos procura responder às necessidades individuais e organizacionais num contexto de grande mobilidade e de adaptabilidade profissional associadas à competitividade presente na economia global.

Em suma, a diversidade de CDC destinados a jovens e a adultos apresenta-se sob modalidades diversas de matriz qualificante e com tipologias diferentes, do tipo 1 ao tipo7, consoante as condições de acesso, a duração dos cursos e o perfil de saída ou o nível de qualificação escolar e profissional que os alunos obtêm quando o terminarem. As condições de acesso estão relacionadas com o nível etário dos alunos, o seu percurso escolar bem como o nível de escolaridade que já possuem e aquele que desejam obter. Neste contexto, em cada turma há alunos que têm uma escolaridade regular e de sucesso e outros que têm um percurso muito irregular, caracterizado por episódios de insucesso, de abandono escolar e até de alguma experiência de trabalho em condições precárias.

Esta situação conjuntamente com a flexibilidade, individualização e contextualização das modalidades de formação concorrem para a heterogeneidade das turmas e dos alunos dos CDC, colocando desafios importantes aos docentes para trabalharem com os alunos em

²⁶ Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março

diferentes estádios de desenvolvimento, fazerem a diferenciação pedagógica, para uma organização do trabalho que considere as necessidades, habilidades e experiências dos alunos como fatores a pesar no desenvolvimento curricular, envolvendo-os ativamente nas atividades de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Se, por um lado, o tempo é um recurso que pertence ao aluno de acordo com o estudo que ele necessita para a aprendizagem, por outro lado, exige-se que o cumprimento dos objetivos do curso seja assegurado pela lecionação total do currículo através da gestão individual do horário dos professores com recurso a permutas e a compensações ao mesmo tempo que é dada, à escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, liberdade para fazer a gestão flexível do currículo e da carga horária dos CDC, embora com alguns limites e orientações incluídas na legislação. Neste sentido, a diferenciação pedagógica com metodologias, recursos, espaço e materiais diferenciados constituem uma necessidade para os docentes (Santos, M. R., 2009b). Contudo, é preciso ter em conta que os objetivos destes cursos se dirigem a todos os alunos e que os conteúdos derivam da vida na sociedade e, nesse sentido, cabe ao professor realizar um trabalho de conciliação entre as competências a desenvolver e a diferenciação pedagógica necessária para a inclusão e para o sucesso educativo de cada aluno. A diversidade de públicos, a flexibilização curricular e a adaptabilidade a diferentes pontos de partida e interesses individuais concorrem para a dificuldade em seguir um manual que contenha uma linha condutora do curso, sendo necessário construir materiais e selecionar atividades de acordo com as características, especificidades e necessidades dos alunos. Coloca-se, então, ao professor um desafio de construção de uma grande variedade de materiais e de atividades que motivem os alunos e facilitem o processo de ensino e aprendizagem, de preferência com o seu envolvimento na escolha ou na criação dos mesmos. A autora identificou também no seu estudo como problemática a dimensão da conceção e organização de materiais que tenham em conta a diferenciação e a individualização das aprendizagens, nomeadamente as estratégias alternativas ao trabalho sem manual e motivadoras para os alunos. A falta de hábito e o diferente domínio técnico constituem fatores perturbadores deste trabalho e a procura da autenticidade e originalidade dos recursos para a parte teórica, a prática simulada ou a prática em contexto de trabalho desafia o professor para uma interação constante com a comunidade. O trabalho de grupo potencia a construção do conhecimento da “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotsky (1991, p.97) que caracteriza o desenvolvimento mental

prospectivamente, considerando as funções que estão em processo de maturação. A formação dos grupos pode ser mais ou menos orientada, de acordo com a diferenciação pedagógica e com os interesses e desejos dos alunos, procurando que o saber seja discutido, colocado em ação e apropriado mas também que sejam desenvolvidas as competências relacionais de trabalho em equipa, de respeito pelos tempos, capacidades e opiniões. A constituição de grupos diferentes, flexíveis e espontâneos desafia os docentes para a imprevisibilidade do comportamento dos alunos e para a diferenciação de metodologias, atividades e tarefas adequadas a cada grupo e que permitam a articulação e a unidade entre as várias aprendizagens.

3.2.3. organização

As áreas vocacionais emergentes no sistema educativo determinam uma nova organização (Quadro 3) e novos currículos para desenvolver as competências, dos jovens e dos adultos, que se adequem às necessidades do mercado.

Quadro 3: Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão C. Organização

| C. Organização | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias |
| 1. Estrutura curricular organizada por percursos formativos através de sequência de etapas de formação | 1) Capacidade de fazer a transição paradigmática do currículo do ensino regular para um currículo dinâmico de construção de saberes e de aquisição de competências ao serviço da autonomia dos alunos da via profissionalizante |
| 2. Percursos formativos estruturados a partir de referenciais curriculares do ME e de referenciais profissionais do CNQ | 2) Capacidade de desenvolver processos de investigação-ação para fazer face a problemáticas complexas |
| 3. Percursos de formação definidos a partir do diagnóstico inicial ou de um processo de RVCC | 3) Capacidade de interpretar o referencial para proporcionar as atividades mais adequadas às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento de competências úteis para integração na sociedade e no mercado de trabalho |
| 4. Natureza modular para permitir a flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem | 4) Capacidade de diferenciar atividades de acordo com os ritmos de aprendizagem |
| 5. Percursos formativos que articulam as componentes de formação sociocultural, formação científica, tecnológica e prática ou em contexto de | 5) Capacidade de fazer a gestão flexível do currículo |
| | 6) Capacidade de fazer a articulação vertical e horizontal do currículo/referencial para o desenvolvimento das competências dos alunos |
| | 7) Capacidade de desenvolver a competência dos alunos no âmbito das línguas, cultura, comunicação, cidadania e |

| trabalho | sociedade |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>6. As componentes de formação sociocultural e científica visam a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade numa lógica transdisciplinar e transversal para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional em articulação com as restantes componentes, tecnológica e prática</p> <p>7. A formação é centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências -módulo “Aprender com autonomia” (nível básico de educação e/ou certificação profissional) ou “Portefólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou certificação profissional)</p> | <p>8) Capacidade de planificar o trabalho de acordo com as diferentes variáveis: natureza dos cursos, nível dos alunos, competências a desenvolver...</p> <p>9) Capacidade de organizar e mobilizar recursos pedagógicos variados e adequados à diversidade dos cursos, às competências a desenvolver e às necessidades dos alunos</p> <p>10) Capacidade de resolver problemas e situações imprevistas;</p> <p>11) Capacidade de utilizar métodos ativos centrados nos alunos para desenvolverem a autonomia, sentido crítico, criatividade e comunicação</p> <p>12) Capacidade de articular as diferentes componentes de formação desenvolvendo projetos com atividades integradoras para o projeto educativo e formativo dos alunos</p> <p>13) Capacidade de desenvolver o currículo numa lógica transdisciplinar para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos alunos</p> <p>14) Capacidade de desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos</p> |

A organização dos CDC orienta-se por percursos educativos e formativos de natureza modular que desafiam os docentes a desenvolver competências para trabalhar com uma nova estrutura curricular. Os diferentes percursos são estruturados a partir de referenciais e definidos com base num diagnóstico inicial. Articulam as diferentes componentes de formação para o projeto educativo e formativo dos alunos, procurando desenvolver competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade, tendo por base temáticas diversificadas onde se desenvolvem processos reflexivos de construção de aprendizagens e de aquisição de competências, principalmente no módulo “Aprender com Autonomia” e na área de “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem”.

Embora o desenho das matrizes dos CDC seja aproximado, há especificidades próprias ligadas aos níveis de qualificação, à modalidade dos cursos, às disciplinas que estão envolvidas e à sua duração. Em comum têm componentes de formação distribuídas por uma formação de base sociocultural, uma formação científica, uma formação técnica ou tecnológica e uma formação prática em contexto de trabalho. Enquanto as duas primeiras formações pretendem desenvolver as competências dos alunos nos planos, pessoal, cultural,

social e profissional, as duas últimas privilegiam uma formação mais específica e técnica ligada à prática e ao campo profissional.

Os cursos CEF têm uma matriz curricular constituída pelas quatro componentes de formação, atrás descritas e patentes na Figura 2, sendo a formação sociocultural organizada em duas áreas de competência: Língua, Cultura e Comunicação e Cidadania e Sociedade onde são evidentes os domínios de formação no âmbito da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira, para além de outros domínios ligados às TIC, Cidadania, Sociedade, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho, e Educação Física. A componente de formação científica inclui a área de Ciências aplicadas com domínios específicos associados aos cursos, para além da Matemática. A componente de formação tecnológica integra a área de competência Tecnologias Específicas com as unidades de formação do itinerário de qualificação associado ao respetivo curso e a formação prática é concretizada no estágio que os alunos realizam em contexto de trabalho.

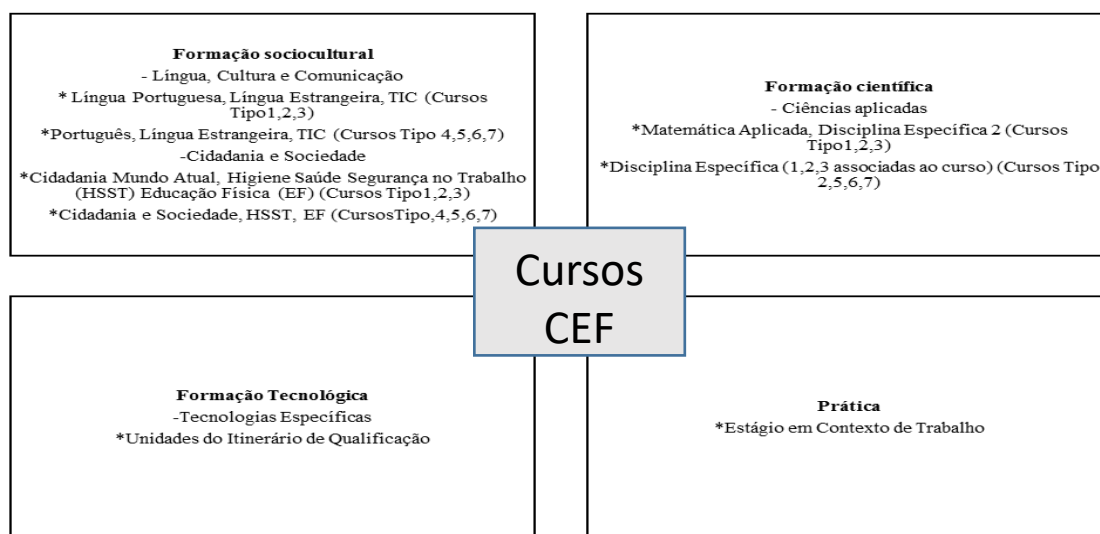


Figura 2. Esquema da Matriz dos Cursos CEF

A matriz dos cursos profissionais é constituída por três componentes de formação, como se observa na Figura 3, que à semelhança dos cursos CEF, desenvolvem uma formação sociocultural, científica e técnica, mas esta inclui, obrigatoriamente, a formação em contexto de trabalho (FCT), para além das três ou quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática que estruturam a qualificação profissional visada. A formação sociocultural inclui as

disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II, ou III, (dando continuidade à Língua iniciada no básico), Área de Integração e Educação Física. A componente de formação científica inclui duas a três disciplinas científicas de base do curso de acordo com a qualificação profissional visada. A componente de formação técnica inclui três ou quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e práticas estruturantes da qualificação profissional a que se refere e também a FCT.

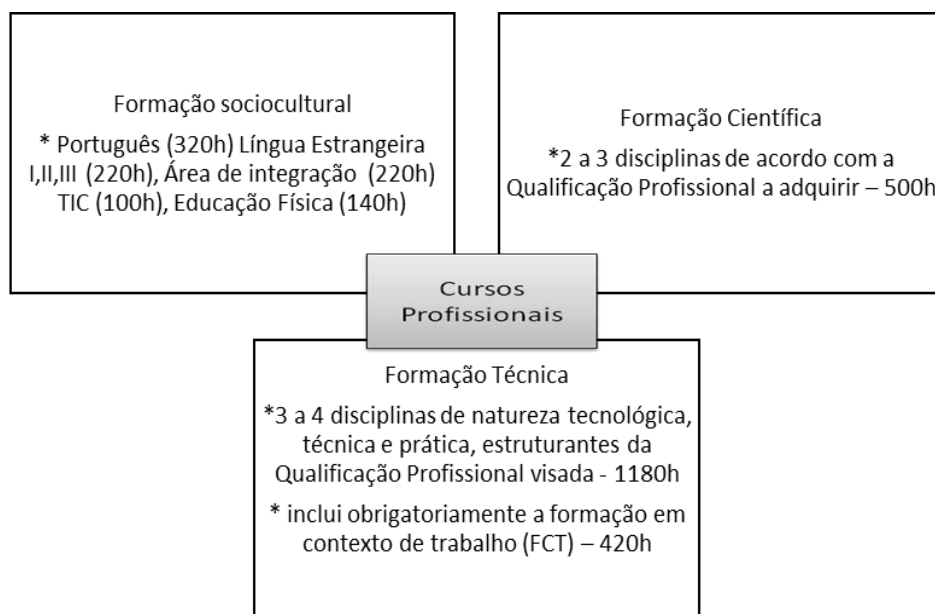


Figura 3. Esquema da Matriz dos Cursos Profissionais

No que diz respeito aos cursos de educação e formação de adultos, organizam-se segundo um referencial de formação assente em competências-chave, integrador das experiências adquiridas ao longo da vida em processos formativos mais ou menos formais e que serve de base para o RVCC ou de desenho curricular para os Cursos EFA e FM e também como guia na conceção da formação dos formadores dos adultos. Com uma estrutura flexível, o referencial surge como um quadro orientador e aberto para permitir a flexibilidade e adaptabilidade às situações e aos diferentes grupos de alunos com experiências diversas e ao mesmo tempo converjam para aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer. Este carácter dinâmico, transversal e integrador é concetualizado por círculos que delimitam e ao mesmo tempo se intercetam, tal como se pode observar na Figura 4, integralmente reproduzida de Alonso et al. (2002).

O referencial dos cursos EFA de nível Básico bem como o processo de RVCC Básico está desenhado em quatro áreas nucleares: Linguagem e Comunicação (LC), TIC, Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE), mas consubstancia-se numa visão integradora em que a articulação vertical e horizontal é necessária entre as várias áreas e espelha a transversalidade do conhecimento e das capacidades integrantes das competências-chave. A leitura e a interpretação estão presentes na oralidade, na escrita, na matemática, na literacia digital sendo então transversal à cidadania e à empregabilidade. Por outro lado, esta competência-chave assume também importância não só como área autónoma e específica que prepara para a vida ativa social e profissional mas também como elemento estruturador e transversal às outras áreas do conhecimento e de competência.

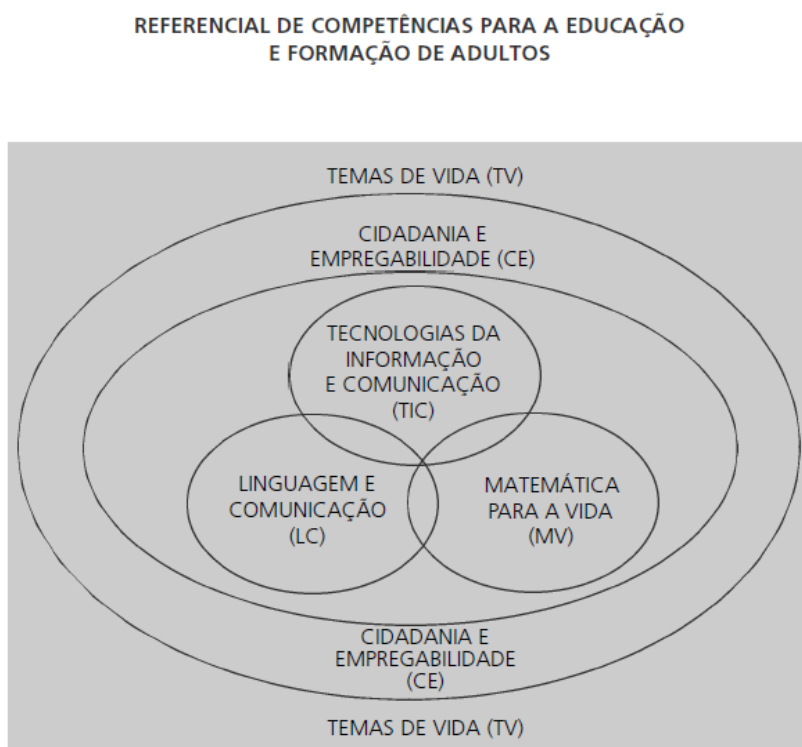


Figura 4. Mapa conceitual do referencial de competências para a educação de adultos (Alonso et al., 2002)

Os Temas de Vida presentes no referencial indicam as temáticas transversais a ter em conta no desenvolvimento do conhecimento e na resolução de problemas como por exemplo:

ambiente, consumo, igualdade de oportunidades, saúde, entre outros. Mas, se o nível de envolvimento e de relação entre as competências-chave é integrador tal não significa que não haja também uma hierarquia estruturada por níveis articulados de complexidade crescente, como por exemplo o B1, B2 e B3, que correspondem ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Os percursos podem ser conjugados, juntando as unidades de B1 e de B2, ou agrupando o B2 com o B3. Também se pode definir um percurso flexível a partir de um processo de RVCC com duração variável, como se verifica no Quadro 4.

Quadro 4: *Distribuição das UFCD pelos níveis de qualificação escolar do básico e pelas Áreas de competência da formação de base.*

| EFA Básico -Formação de Base | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <div>Nível</div> <div>Área competência</div> | B1 | B2 | B3 | B1+2 | | B2+3 | | Percurso flexível a partir de RVCC |
| Linguagem e comunicação (LC) | LC1A LC1B LC1C LC1D | LC2A LC2B LC2C LC2D | LC3A LC3B LC3C LC3D | LC1A LC1B LC1C LC1D | LC2A LC2B LC2C LC2D | LC2A LC2B LC2C LC2D | LC3A LC3B LC3C LC3D | - Percurso dependente da avaliação diagnóstica - Duração é flexível - Duração mínima de 100h |
| Língua Estrangeira (LE) | - | LCE2A LCE2B | LCE3A LCE3B | - | LCE2A LCE2B | LCE2A LCE2B | LCE3A LCE3B | |
| Duração | 100h | 150h | 300h | 250h | | 450h | | |
| Tecnologias Informação e Comunicação (TIC) | TIC1A TIC1B TIC1C TIC1D | TIC2A TIC2B TIC2C TIC2D | TIC3A TIC3B TIC3C TIC3D | TIC1A TIC1B TIC1C TIC1D | TIC2A TIC2B TIC2C TIC2D | TIC2A TIC2B TIC2C TIC2D | TIC3A TIC3B TIC3C TIC3D | |
| Duração | 100h | 100h | 200h | 200h | | 300h | | |
| Matemática para a vida (MV) | MV1A MV1B MV1C MV1D | MV2A MV2B MV2C MV2D | MV3A MV3B MV3C MV3D | MV1A MV1B MV1C MV1D | MV2A MV2B MV2C MV2D | MV2A MV2B MV2C MV2D | MV3A MV3B MV3C MV3D | |
| Duração | 100h | 100h | 200h | 200h | | 300h | | |
| Cidadania e empregabilidade (CE) | CE1A CE1B CE1C CE1D | CE2A CE2B CE2C CE2D | CE3A CE3B CE3C CE3D | CE1A CE1B CE1C CE1D | CE2A CE2B CE2C CE2D | CE2A CE2B CE2C CE2D | CE3A CE3B CE3C CE3D | |
| Duração | 100h | 100h | 200h | 200h | | 300h | | |
| Duração total | 400h | 450h | 900h | 850h | | 1350h | | 100 h no mínimo |

Cada área de competência-chave de cada nível divide-se em quatro unidades de competência, com grau de complexidade crescente (A, B, C e D), à exceção da LE que tem apenas duas unidades de competência no nível B2, correspondendo ao nível de iniciação à

língua, e outras tantas unidades no nível B3, associado ao nível de desenvolvimento. Cada unidade de formação tem a duração de 25 horas, à exceção das unidades do nível B3, que têm 50 horas cada. A formação tecnológica, com a duração de 1000 horas, é organizada em UFCD em função das cargas das disciplinas das componentes tecnológicas dos respetivos referenciais, inscritos no CNQ de nível não Superior. Podem ser acrescidas 100 horas de FCT, mas no caso dos percursos B3 ou B2+B3 é obrigatória quando os alunos ainda não exercem uma atividade profissional. A matriz do referencial profissional é composta por unidades de competência, às quais estão associadas as respetivas tarefas, acrescidas do módulo - Aprender com Autonomia - com 40 horas de duração e três unidades de competência com o objetivo de ajudar os formandos a desenvolver a autoformação e hábitos de trabalho de grupo assim como a definir compromissos individuais e coletivos. A diversidade e flexibilidade permitida nos percursos de formação de adultos também implicam matrizes específicas. Os cursos EFA de secundário evidenciam percursos diferenciados, como se pode constatar no Quadro 5.

Quadro 5: Distribuição das UFCD pelos níveis de qualificação escolar dos cursos EFA secundário e pelas Áreas de competência da formação de base.

| Formação de base | EFA S | | | | EFA S3 | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|--------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------------------------------|
| | Tipo A acesso 9ºano | Tipo B acesso 10ºano | Tipo C acesso 11ºano | Percorso flexível a partir de RVCC ≤ 9ºano | Tipo A acesso 9ºano | Tipo B acesso 10ºano | Tipo C acesso 11ºano | Percorso flexível a partir de RVCC ≤ 9ºano |
| Cidadania e Profissionalidade (CP) | UFCD 1,2,3,4,5, 6,7,8 | UFCD 1,4,5 | UFCD1 | Duração flexível | UFCD 1,4,5 | - | - | Duração flexível |
| Duração | 400h | 150h | 50h | | 150h | - | - | |
| Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) | UFCD 1,2,3,4,5, 6,7 | UFCD 5,6,7 | UFCD7 | | UFCD 5,6,7 | UFCD7 | UFCD7 | |
| Duração | 350h | 150h | 50h | | 150h | 50h | 50h | |
| Cultura, Língua, Comunicação (CLC) | UFCD 1,2,3,4,5, 6,7 | UFCD 5,6,7 | UFCD7 | | UFCD 5,6,7 | UFCD7 | UFCD7 | |
| Língua Estrangeira (LE) | 1 ou 2 UFCD LE | 3 UFCD LE/outra área | 3 UFCD LE/outra área | | 2 UFCD LE/outra área | 2 UFCD LE/outra área | | |
| Duração | 350h+ 50/100h | 150h+ 150h | 150+ 150h | 1100h | 150h+ 100h | 50+ 100h | 50h | 550h |
| Duração | 1100h + 50 ou 100h LE | 600h | 300h | 1100h | 550h | 200h | 100h | 550h |

Consoante se trate de uma certificação escolar ou de dupla certificação, o percurso é denominado de S ou de S3 e pode ser de tipo A, B e C, de acordo com as condições de acesso, com o 9º, 10º, 11º ano, ou um percurso flexível a partir de RVCC, seguindo uma matriz distinta e ajustada a cada percurso em termos de duração e de UFCD.

A matriz da educação e formação de adultos de nível secundário nas suas diferentes modalidades é semelhante na componente de Formação de Base, desenvolvida em torno de núcleos geradores e de temas nas três áreas de competência-chave: 1) Cidadania e Profissionalidade (CP); 2) Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e 3) Cultura, Língua e Comunicação (CLC) que inclui também a Língua Estrangeira I (LEI) ou Língua Estrangeira de Continuação (LEC), (Inglês/ Francês/ Alemão/ Espanhol/ Italiano) sendo desenvolvidas em UFCD com a duração de 50 horas cada. Esta visão articulada e integradora estão patentes no desenho do referencial, apresentado na Figura 5, reproduzido de Gomes, M. C. (2006).



Figura 5. Mapa concetual do referencial de competências-chave para a educação de adultos - nível secundário
(Gomes, M.C. 2006)

A área de CP, com oito UFCD²⁷, tem um carácter transversal e integrador dos conhecimentos e das competências desenvolvidas em STC²⁸ e em CLC²⁹, com uma estrutura

²⁷ CP1- Liberdade e responsabilidade democráticas; CP2-Processos Sociais de mudança; CP3- Reflexão crítica; CP4- Processos identitários; CP5- Deontologia e princípios éticos; CP6- Tolerância e mediação; CP7- Processos de técnicas de negociação e CP8- Construção de projetos pessoais e sociais

²⁸ STC1- Equipamentos princípios de funcionamento; STC2-Sistemas ambientais; STC3- Saúde comportamentos e instituições; STC4 - Relações económicas; STC5 -Redes de informação e comunicação; STC6 - Modelos de urbanismo e mobilidade; STC7- Sociedade, tecnologia e ciência fundamentos

semelhante em termos dos elementos de referência traduzidos no mesmo número e âmbito das UFCD, com centralidade no adulto e nas suas situações de vida. As áreas de competência chave organizam-se a partir da fundamentação, estrutura, unidades de competência, critérios de evidência e perfil de competências. As Formações Modulares são UFCD do CNQ, com duração de 25 ou 50 horas, capitalizáveis, permitindo concluir percursos formativos adequados às necessidades dos adultos. Os referenciais de formação correspondem às unidades de formação de base, da formação tecnológica ou de ambas, bem como a FCT, sendo que o percurso de cada indivíduo não deverá ultrapassar as 600 horas nesta modalidade. O processo de RVCC permite encaminhar o adulto para o percurso mais ajustado à sua situação.

Todas as modalidades têm em comum um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), com um carácter transversal mas de duração variável³⁰ consoante os casos. Os cursos EFA S3 de secundário têm ainda as componentes de formação tecnológica, com a duração de 1200 horas, sendo as UFCD ajustadas ao perfil do curso e no caso de o percurso ser flexível a partir de RVCC a duração pode ser também ajustada mas nunca inferior a 100 horas. A FCT tem a duração de 210 horas e é obrigatória para os adultos que não estejam inseridos no mercado de trabalho.

Expostas as matrizes dos diferentes CDC, constata-se que a organização desses percursos educativos e formativos tem especificidades próprias, orientando-se para o desenvolvimento de competências vocacionais, através de saberes humanísticos, científicos e técnicos facilitadores da integração na vida ativa. Dão especial ênfase ao uso das TIC, do ponto de vista do utilizador, integrando-as no desenvolvimento do seu trabalho na perspetiva do processamento e da comunicação eficazes nos diferentes contextos pessoais, formativos e profissionais. Guiam-se também por uma relação profícua entre as necessidades estratégicas de desenvolvimento do país e a oferta formativa de profissionais competentes, através da valorização da rede de trabalho entre a escola e o tecido económico, social local e regional, para o crescimento e desenvolvimento da formação técnica e prática da aprendizagem. Na articulação entre dois tempos, na escola (tempo de aprendizagem) e na vida (tempo de ação),

²⁹ CLC1- Equipamentos - impactos culturais e comunicacionais; CLC2 - Culturas ambientais; CLC3 - Saúde língua e comunicação; CLC4 Comunicação nas organizações; CLC5- Cultura, comunicação e média; CLC6- Culturas de urbanismo e mobilidade; CLC7- Fundamentos de cultura, língua e comunicação

³⁰ Cursos EFA: tipo A - 85h; tipo B - 70h; tipo C - 65h; percurso flexível a partir de RVCC - 85h

realiza-se a formação diretamente ligada à produção (Maubant, 2007) numa perspectiva de ensino dual e em alternância. As diferentes componentes de formação, organizadas e desenvolvidas em espaços complementares, na escola e nas empresas, alternando o saber teórico e o saber prático, combinam-se no sentido da formação integral dos jovens. Esta modalidade de ensino em alternância possibilita a aferição contínua das aprendizagens realizadas nos diferentes espaços de formação (Cabrito, 1994), mas há também riscos no desenvolvimento da formação profissional, especialmente na excessiva escolarização dos adultos e na substituição do estágio por trabalho (Palazzeschi, 2007) e daí a necessidade, admitida no estudo de Silva (2006), de certificar as empresas com condições para a realização dos estágios. Coloca-se então aos docentes destes cursos o desafio do desenvolvimento de competências de preparação dos alunos para a vida ativa e de articulação entre as diferentes componentes de formação para a construção do plano de transição de cada aluno para o seu desempenho profissional e boa inserção social (Santos, M. R., 2009b). Estas preocupações estão relacionadas com a novidade de os docentes terem de validar socialmente as competências desenvolvidas pelos seus alunos e com uma nova e diferente organização do seu trabalho através do estabelecimento de parcerias com entidades enquadradoras ou de acolhimento (organismos individuais ou coletivos, autarquias, associações sociais e culturais, empresas ou outros).

Neste contexto, o desenvolvimento curricular assume especial relevância, desafiando os docentes para uma nova conceção de currículo. Segundo Klein (1985, citado em Santos, M. R., 2009b), o professor deverá ser capaz de tomar decisões em relação ao currículo que melhor se adapta aos diferentes objetivos da educação. Neste sentido, segundo o autor, o professor deverá ter em conta que o desenho curricular se constitui em dois níveis, sendo um mais geral, associado às fontes de informação, centrando-se nas matérias, nos alunos ou na sociedade, e outro mais técnico, ligado à planificação e desenvolvimento do currículo em conformidade com a consistência intrínseca de nove elementos curriculares, desde os objetivos, conteúdo, atividades, avaliação, materiais, tempo, espaço e ambiente, grupos e estratégias do professor. A decisão sobre as escolhas para o desenvolvimento curricular pertence a cada professor que deverá conhecer as características e os propósitos de cada desenho bem como os objetivos que se pretendem para os cursos em que vai trabalhar, podendo ainda combinar os três desenhos ou optar pelo predomínio de um em relação a

outros. O currículo centrado no conteúdo, sendo o mais tradicional e o mais usado pelo sistema educativo e pelos professores que normalmente estão preparados para o desenvolver, organiza os vários elementos para passar o conhecimento aos alunos de forma sequencial e lógica, através das disciplinas, seguindo o programa e o manual e organizando os materiais e atividades que permitem fazer o diagnóstico, a prescrição de novas metodologias para aquisição dos conhecimentos e a respetiva avaliação certificativa, com base nos resultados que ilustram o grau de aquisição dos objetivos comportamentais e da aprendizagem dos conteúdos. Esta visão linear, fragmentada e disciplinar não se ajusta aos saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2002) e à prática docente (Zabala, 2002) que tem como desafio o trabalho pedagógico assente em ações multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares para resolver os problemas complexos que se colocam à sociedade e à escola. Assumindo também esta perspetiva crítica, alguns autores (Pacheco, 2003; Roldão, 1999b citados em Alves et al, 2006) consideram que a racionalidade técnica, com a compartimentação do ensino, da aprendizagem e do processo de trabalho dividido entre o momento da conceção e o momento da implementação bem como a valorização exagerada da dimensão cognitiva é desajustada face aos novos desafios que se colocam à escola, com novas realidades sociais, de públicos escolares diferentes com necessidades e objetivos divergentes bem como de novas exigências no campo económico que exigem um trabalho de equipa, de resolução de problemas, de inovação e de mobilidade. Por outro lado, as exigências individuais ligadas ao reforço da liberdade e dos direitos dos cidadãos também concorrem para um currículo mais aberto e centrado nos interesses dos alunos, em temas da atualidade, na abordagem integradora do conhecimento ao serviço da resolução de problemas reais. O currículo passa a ser entendido como um campo dinâmico de construção de saberes e de aquisição de competências, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação, ao serviço da emancipação do sujeito que aprende. Nesta perspetiva, foi identificada a capacidade de transição paradigmática como um grande desafio colocado aos professores da via qualificante (Santos, M. R., 2009a), ao terem de questionar a cultura dominante de um currículo centrado na matéria para trabalharem numa perspetiva de currículo centrado no aluno e na sociedade, tal como Klein (1985) os definiu e de forma a responderem às exigências gerais dos cursos. A sua tipologia e estrutura, desenhadas numa perspetiva semiaberta para dar resposta às diferentes necessidades dos indivíduos, jovens ou adultos,

permitindo a continuidade do seu processo educativo e formativo em qualquer momento, exigem do professor uma nova forma de desenvolver o currículo, com uma base conceitual de ligação do conteúdo às exigências da sociedade. Este tipo de organização implica que os docentes tenham capacidade de lidar com um currículo dinâmico de construção de saberes e de aquisição de competências ao serviço da autonomia dos alunos da via profissionalizante, fazendo a articulação horizontal e vertical do currículo através de uma planificação que tem em conta diferentes variáveis, como a natureza dos cursos, o nível dos alunos e as competências a desenvolver para o seu projeto educativo e formativo no sentido do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A natureza modular dos domínios presentes no referencial coloca aos docentes o desafio da mobilização dos recursos pedagógicos adequados por forma a responder aos sinais enviados pelos formandos, como sugere Ulmann (2008), e, nesse sentido, dadas as características dos cursos e dos alunos, os docentes precisam de saber selecionar e utilizar estratégias de envolvimento dos educandos no desenvolvimento do seu trabalho, na resolução de problemas e na sua própria motivação. É necessário que os docentes tenham capacidade de mobilizar estratégias e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes e de utilizar métodos ativos centrados nos alunos para desenvolverem a sua autonomia, capacidade reflexiva, sentido crítico e criatividade no âmbito das línguas, cultura e comunicação para se tornarem bons profissionais. Neste sentido, os docentes destes cursos devem assumir um papel orientador e facilitador das aprendizagens fomentando a corresponsabilização e a utilização das TIC como elemento facilitador da comunicação e do pensamento crítico. Coloca-se ao docente o repto de realizar um trabalho muito mais educativo e muito menos académico (Esteve, 2001; Ulmann, 2008) como coaprendente e adotando uma atitude de total abertura ao “saber” proveniente dos seus alunos.

3.2.4. avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos é formativa e formadora, determinando que os docentes dos CDC tenham competências específicas para trabalhar neste âmbito, nomeadamente no sistema de avaliação, técnicas e instrumentos (Quadro 6).

Nesta tipologia de cursos a avaliação dos alunos deve partir de um diagnóstico, ser formativa durante o processo de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento de

competências e sumativa no final de cada etapa de aprendizagem, mas mesmo nesta etapa a avaliação deve assumir um cariz formativo e formador na medida em que induz ao pensamento crítico sobre os resultados alcançados e informa para a recuperação das aprendizagens ainda em falta.

Quadro 6: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão D. Avaliação das aprendizagens dos alunos*

| D. Avaliação das aprendizagens dos alunos | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias |
| 1. Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa nas diferentes componentes de formação | 1) Capacidade de adaptar a avaliação ao tipo de curso, ao tipo de alunos e aos objetivos definidos |
| 2. Avaliação diagnóstica é o ponto de partida para novas aprendizagens | 2) Capacidade de implementar a avaliação diagnóstica e de analisar os resultados obtidos |
| 3. Avaliação formativa informa os docentes e os alunos sobre o desenvolvimento das aprendizagens | 3) Capacidade de implementar a avaliação formativa e de detetar os progressos dos alunos bem como as dificuldades e de as interpretar |
| 4. Avaliação sumativa serve de base de decisão sobre a certificação final da aprendizagem | 4) Capacidade de realizar com rigor a avaliação sumativa verificando os progressos dos alunos no final de uma etapa de aprendizagem |
| 5. Avaliação qualitativa e descritiva dos desempenhos | 5) Capacidade de pôr em prática uma avaliação de natureza formativa e formadora através de um processo dialético contínuo entre professor e aluno dando maior importância ao processo do que aos resultados e produtos |
| 6. Avaliação é processual, contextualizada, consistente, diversificada e transparente | 6) Capacidade de comunicar os resultados da avaliação em tempo útil, analisando os erros em conjunto e propondo tarefas para ultrapassar as dificuldades identificadas |
| 7. Critérios de avaliação explícitos e partilhados | 7) Capacidade de definir e partilhar critérios de correção e de avaliação |
| 8. Autoavaliação como processo reflexivo das aprendizagens | 8) Capacidade de operacionalizar a autoavaliação dos alunos sobre as aprendizagens |
| | 9) Capacidade de adequar instrumentos de avaliação às turmas e aos alunos |
| 9. Prova pública realizada perante um júri composto por elementos internos e externos à escola e consiste na apresentação e defesa de um trabalho/projeto/ relatório onde os alunos demonstram competências e saberes que desenvolveram ao longo da formação | 10) Capacidade de utilizar técnicas de avaliação de acordo com as estratégias utilizadas |
| | 11) Capacidade de utilizar instrumentos de avaliação diversificados |
| | 12) Capacidade de orientar os alunos para uma avaliação externa |

Atribuindo um caráter formativo ao “erro” a avaliação participa na construção da aprendizagem, informando o aluno e o professor dos esforços e do trabalho a realizar, para resolver o problema. Vários autores (Abrecht, 1994; Alaiz, 1993; Amigues, 1996; Amor, 1993; Hadji, 1992), todos citados em Boavida e Barreira (2006), consideram o erro como fonte de informação para a aprendizagem do aluno e para o diagnóstico de necessidades, como processo de construção do conhecimento ou como elemento de reflexão sobre a aprendizagem ou ainda como ponto de partida para novas estratégias de ensino e aprendizagem.

A avaliação de natureza formativa e formadora realiza-se através de um processo dialético, contínuo, entre professor e aluno onde o processo tem maior importância do que os resultados ou os produtos, declarando-se orientadora e reguladora uma vez que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens e do processo formativo. Integrando-se nas atividades, a avaliação proporciona o diagnóstico, o *feedback* e a consequente regulação da aprendizagem, potenciando novas vias e (re)orientando para que os objetivos sejam alcançados, declarando-se construtiva. Assim se estimula a geração de novos saberes e o aperfeiçoamento constante (Alves et al., 2006; Boavida & Barreira, 2006; De Ketele, 1986; Fernandes, 2005 citado em Silva, 2006; Hadji, 1994; Klein, 1985). A avaliação formativa permite, assim, o ajustamento de processos e estratégias de recuperação e aprofundamento através da adequação de estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora. Sendo de natureza processual deve ser qualitativa e descritiva com base na observação contínua e sistemática do processo de formação obtendo-se a informação necessária para que o aluno se consciencialize dos progressos realizados e das dificuldades que persistem, assumindo uma dimensão reflexiva que serve de base à tomada de decisão. É contextualizada ao articular e visar a consistência entre as atividades de avaliação e as atividades de aquisição de saberes e competências. Deve ser diversificada com recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha e de síntese de informação de acordo com a natureza de formação e dos contextos em que ocorre. No entanto, estas técnicas e instrumentos associados a uma avaliação ligada ao currículo centrado no aluno ou na sociedade, tal como Klein (1985) os defendeu, constitui um desafio para os docentes dos CDC, nomeadamente no que respeita à recolha de informação através da observação e de registos descritivos que lhes permitam conhecer o trabalho e a

evolução de cada aluno (Santos, M. R., 2009b). A avaliação deve ser transparente com base na explicitação dos critérios adotados que incluem a participação, a motivação e o interesse, a aquisição e aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais e o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade. A matriz referencial orientadora do processo de avaliação é realizada, no confronto entre referente e referido (Figari, 2006), ou entre o que se espera e o que acontece, com o apoio de escalas que ajudam a eliminar o grau de subjetividade na produção de juízos de valor. Neste contexto, a autoavaliação é um elemento importante de reflexão e de tomada de consciência sobre o processo de (re)construção do conhecimento, do desenvolvimento de competências, da melhoria do desempenho profissional e da motivação do aluno.

A avaliação sumativa dos cursos³¹, com uma função certificativa exigida socialmente, realiza-se no final de cada módulo, após a conclusão do conjunto dos módulos de cada disciplina em conselho de turma bem como na FCT e nas provas finais de avaliação. Estas realizam-se sob o formato de prova pública, denominada de Prova de Avaliação Final (PAF) nos cursos CEF e Prova de Aptidão Profissional (PAP) nos Cursos Profissionais ou Prova e Júri no sistema RVCC, e pretendem verificar a capacidade de trabalho e de autonomia dos alunos, demonstrando as competências adquiridas e desenvolvidas durante o percurso, de mobilização de recursos, de integração de saberes múltiplos, de análise e de síntese, através da apresentação e defesa, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos ou de um relatório do projeto desenvolvido ou do produto final obtido. A avaliação da FCT, a cargo do professor orientador que acompanhou o aluno no estágio, após auscultação do monitor que o apoiou na sua integração socioprofissional, que lhe destinou as tarefas para a execução do plano e que controlou a sua assiduidade (Despacho Conjunto nº 453/2004, artº.15º), confirma, ou não, as suas capacidades nas dimensões do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender e o fazer-saber (Le Boterf, 1989 citado em Cabrito, 1994). É conferida a certificação escolar e a qualificação profissional aos alunos que concluem o curso com aproveitamento em todas as disciplinas e áreas não disciplinares, bem como no estágio e na prova final, ficando habilitados a prosseguir os estudos e/ou entrar no mercado de trabalho.

³¹ Despacho Conjunto 453/2004, artº.7º; Despacho Conjunto 14758/2004; Portaria 230/2008, artº. 25º; Decreto-Lei 139/2012; Portaria 74-A/ 2013

Face a estes indicadores espera-se que os docentes tenham a capacidade de adaptar as técnicas e os instrumentos de avaliação a este tipo de cursos, de alunos e aos objetivos definidos, implementando estratégias que lhes permitam verificar os progressos dos seus alunos e as dificuldades que ainda persistem para, em conjunto, reorganizarem as atividades no sentido da aquisição e desenvolvimento de competências. É de realçar que os alunos têm de realizar os módulos e a prova pública com sucesso para poderem concluir a escolaridade, e nesse sentido, é importante que os docentes sejam rigorosos e tenham a capacidade de desenvolver uma avaliação de natureza formativa e formadora, através de um processo dialético contínuo entre professor e aluno.

3.2.5. equipa pedagógica

Os objetivos dos cursos de matriz vocacional, os destinatários, a organização dos cursos com diferentes componentes de formação e a avaliação das aprendizagens e das competências desenvolvidas ao longo dos percursos educativos e formativos implicam indicadores que também desafiam os docentes para um trabalho de equipa, de articulação, de partilha e colaborativo, como meio facilitador do trabalho e do sucesso dos alunos, dos professores e dos respetivos cursos (Quadro 7).

A determinação normativa para que as equipas pedagógicas realizem um trabalho de coordenação semanal das atividades de ensino-aprendizagem e de preparação do plano de transição para a vida ativa nos cursos CEF bem como o plano de FCT nos cursos Profissionais e EFA orientam-se no sentido da articulação, da partilha e do trabalho colaborativo. A equipa pedagógica é coordenada por um diretor de turma e ou pelo coordenador do respetivo CDC e o trabalho deve ser realizado em cooperação por todos os elementos da equipa e também em colaboração com outros técnicos na identificação das necessidades de formação. A articulação com o tecido social empresarial é também muito importante para a colocação dos alunos como estagiários nas ocupações adstritas ao seu curso. A articulação das componentes de formação desafiam os docentes para trabalharem de modo colaborativo na planificação e construção do projeto educativo e formativo dos alunos que respeite as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos jovens e adultos e que integre as experiências, dificuldades, interesses e expetativas bem como os conteúdos profissionais e assuntos sociais com respeito

pela definição de objetivos do domínio cognitivo e afetivo e pela reformulação sistemática dos planos para resolução dos problemas.

Quadro 7: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão E. Equipe Pedagógica*

| E. Equipe Pedagógica | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias |
| 1. Coordenação dos cursos pelo diretor de turma e ou diretor de curso | 1) Capacidade de trabalhar em equipa para resolver problemas e inovar |
| 2. Cooperação entre os elementos da equipa | 2) Capacidade de colaborar com os vários elementos da equipa pedagógica para preparar os alunos para a vida ativa |
| 3. Colaboração com os técnicos na identificação das necessidades de formação dos alunos | 3) Capacidade de trabalhar de modo colaborativo |
| 4. Elaboração do plano de formação adequado ao diagnóstico realizado | 4) Capacidade de planificar e construir, em colaboração com a equipa pedagógica, o projeto educativo e formativo dos alunos adequado às suas experiências, dificuldades, interesses, expectativas assim como aos objetivos do curso |
| 5. Articulação interdisciplinar | 5) Capacidade de desenvolver um trabalho pedagógico multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar |
| 6. Desenvolvimento da formação | 6) Capacidade de valorizar o trabalho de projeto |
| 7. Lecionação em co docência na formação base, se necessário, em pelo menos 50% da carga horária | 7) Capacidade de fazer a articulação teórico prática |
| 8. Conceção e produção de materiais técnicos e pedagógicos e de instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo | 8) Capacidade de construir e partilhar uma grande variedade de materiais e de atividades que motivem os alunos e facilitem o processo de ensino e aprendizagem, de preferência com o seu envolvimento na escolha ou na criação dos mesmos |
| | 9) Capacidade de construir e partilhar instrumentos de avaliação facilitadores da recolha de dados e respetivos critérios de avaliação |
| 9. Articulação com entidades de acolhimento | 10) Capacidade de desenvolver processos/projetos em articulação com a comunidade |

Rosa Santos (2009b) concluiu, num estudo anterior, que a dimensão do ensino baseado no trabalho de projeto, principalmente com a transdisciplinaridade e transversalidade do currículo assim como na articulação entre teoria e prática, constitui um desafio para os docentes, confirmando a hipótese suscitada nas recomendações do estudo de Silva (2006) de que os docentes têm necessidade de formação para trabalharem cooperativamente na

exploração e aprofundamento das metodologias de ensino e de aprendizagem centradas no modelo de trabalho de projeto. Os docentes devem, assim, ter a capacidade de trabalhar em equipa, de cooperar com os vários elementos para preparar os alunos para a vida ativa, de planificar e construir o projeto educativo dos alunos em colaboração com os restantes elementos da equipa, desenvolvendo um trabalho multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, e de partilhar materiais, estratégias, atividades, instrumentos de avaliação e resultados obtidos.

Como temos vindo a constatar, os cursos de natureza vocacional colocam aos docentes desafios para os quais os seus níveis de preparação são distintos. Esta preocupação tem sido identificada, ao longo do tempo, na legislação³², exigindo-se que os formadores ou professores tenham habilitação para a docência dos grupos de recrutamento associados às áreas de competência-chave do referencial ou às disciplinas que compõem a matriz dos cursos, e preferencialmente experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos. Silva (2006) anunciou “a dificuldade em constituir equipas pedagógicas que integrem professores que se identifiquem com esta modalidade formativa” como um constrangimento ao desenvolvimento dos cursos CEF. Como, de acordo com o estudo de Rosa Santos (2009b), a experiência profissional nesta tipologia de ensino não é uniforme: i) docentes com maior experiência e outros sem qualquer experiência ou que se encontram em início de carreira; ii) docentes licenciados com mais dificuldades no exercício das atividades nos CDC do que os docentes pós-graduados; iii) docentes pós-graduados mais motivados e preparados para enfrentarem novos desafios com melhores desempenhos; iv) docentes do departamento de línguas com mais necessidades gerais de formação e em mais competências comparativamente com os restantes departamentos; o trabalho da equipa pedagógica constitui em si um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

De acordo com este trabalho, que identificou alguns desafios colocados aos docentes através das dificuldades que os mesmos sentem no exercício das atividades que de si se esperam, foram elencadas as seguintes dimensões com os maiores problemas por ordem decrescente:

- 1ª) Diferenciação pedagógica como estratégia de aprendizagem, nomeadamente as capacidades de conciliar as competências a desenvolver com a heterogeneidade

³² Despacho n.º 11203/2007; Portaria n.º 135-A/2013

dos alunos, de gerir a heterogeneidade da turma em termos de aprendizagem, de diferenciar as metodologias de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos, de levar cada aluno a perceber a articulação entre as várias aprendizagens, de gerir os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, de organizar o trabalho de acordo com as necessidades, habilidades e experiências dos alunos, de gerir diferentes grupos de trabalho, de diferenciar atividades e tarefas e de orientar e facilitar as aprendizagens dos alunos;

- 2ª) Motivação, especialmente na utilização de estratégias para motivar para a aprendizagem e para envolver os alunos na resolução de problemas, na realização de atividades lúdicas e adequadas aos conteúdos de aprendizagem e no trabalho que é do interesse dos alunos;
- 3ª) Ensino baseado no trabalho de projeto, principalmente na valorização da transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos, na articulação teoria prática, na proposta e desenvolvimento de projetos e na utilização de metodologias centradas no trabalho individual, de pares e de grupo;
- 4ª) Desenvolvimento de competências, sobretudo na utilização de estratégias de desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico e da criatividade dos alunos, de competências úteis para a integração dos alunos no mercado de trabalho, da competência comunicativa dos alunos, de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação e de utilização da Língua Portuguesa e na utilização de estratégias de desenvolvimento das atitudes positivas dos alunos.
- 5ª) Planificação, de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos jovens e adultos, incorporando as experiências, as dificuldades, os interesses e as expectativas dos alunos, integrando no currículo conteúdos ligados à profissão para a qual o curso qualifica, definindo objetivos do domínio cognitivo e do domínio afetivo a partir de referenciais de competências, reformulando sistematicamente a planificação e integrando assuntos que derivam da vida em Sociedade;
- 6ª) Organização dos materiais, principalmente com a envolvência dos alunos na sua preparação, para o trabalho sem recurso ao manual, na construção de materiais

variados e seleção de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos e na utilização de materiais e recursos diversificados;

- 7ª) Trabalho da equipa pedagógica, nomeadamente na preparação do plano de transição do aluno para a vida ativa, na articulação e integração dos saberes fundamentais para o percurso educativo e formativo e do trabalho pedagógico nas diferentes disciplinas, no trabalho em parceria para a eficácia do projeto educativo e formativo de cada aluno, na organização administrativa do curso, na partilha de experiências e cooperação com os restantes elementos da equipa pedagógica e na organização do plano curricular da turma.
- 8ª) Avaliação das aprendizagens, designadamente na implementação de metodologias de reflexão sobre as aprendizagens, no trabalho com recurso ao portefólio, na envolvimento dos alunos no seu processo de autoavaliação, na diferenciação da avaliação e no uso do “erro” numa perspetiva pedagógica e não punitiva;
- 9ª) Organização do espaço, particularmente dentro da sala de aula para o desenvolvimento de diferentes atividades e também para as atividades fora da sala de aula e preparar as visitas de estudo de acordo com o conteúdo, as necessidades e os interesses dos alunos;
- 10ª) Dispositivo e instrumentos de avaliação, sobretudo a capacidade de construir instrumentos de registo de avaliação descritivos, o dispositivo de avaliação formativo e formador, instrumentos de avaliação das atividades e dos materiais propostos e facilitadores dos registos das aprendizagens dos alunos;
- 11ª) Relação pedagógica, incluindo a gestão de conflitos e a resolução de situações imprevistas. A análise fatorial exploratória dos dados obtidos neste trabalho comprovou a dimensão da relação pedagógica e desenvolvimento de atitudes como uma preocupação dos docentes destes cursos.

Em síntese, de acordo com o trabalho por nós desenvolvido em 2009, os CDC desafiam os docentes a nível das estratégias e metodologias, da organização do currículo e da avaliação, mas importa aprofundar o estudo e perceber as razões que levam os docentes de línguas a apresentar mais dificuldades em mais dimensões e de maior intensidade do que os docentes dos restantes departamentos.

CAPÍTULO 2: DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL ÀS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS

1. Do Conceito de Competência ao Referencial de Competências Profissionais dos Docentes

Para percebermos quais as competências profissionais específicas que os docentes de línguas devem ter, para trabalhar com os alunos dos CDC, procuramos a linha condutora que nos permita a reflexão aprofundada das questões relativas às noções de competência e de *performance*, no sentido de aclarar o seu significado no campo da educação, e também as propostas, que os diferentes autores nos apresentam, relativamente aos referenciais de competências profissionais dos docentes, para os poder relacionar com o nosso objeto de estudo.

1.1. Conceito de competência

Em primeiro lugar, procuramos as dimensões que melhor delimitam e explicam as aceções de competência. Propomos como ponto de partida a clarificação feita por Alarcão (1998), segundo a qual “a competência remete para um nível holístico, difícil de aferir” (p.48) enquanto “as competências remetem para o nível atomístico, mais facilmente observável” (p.49). Partimos do nível macro de competência, de lineamento mais global que representa o todo, para o nível micro, analisando os seus aspetos particulares para se compreender se as competências detidas pelos professores de língua são razoáveis para trabalhar num novo contexto, com públicos diferentes e muito heterogéneos em termos de percurso escolar e de comportamentos, se precisam de outras competências, quais as razões que os levam a manifestar mais e maiores necessidades de formação e como adquirir e desenvolver as competências necessárias para este trabalho nos CDC.

O conceito de competência em educação adquiriu visibilidade significativa a partir dos anos 90 do século passado, ligada às aprendizagens dos alunos, à formação de professores e à formação em geral, adotando sentidos diferentes, quer na perspetiva sincrónica ou diacrónica. Uma primeira aclaração situa-se na diferença entre a competência no singular e as competências, no plural, sendo que a primeira diz respeito à qualidade que distingue

profissionais mais ou menos competentes, e a segunda remete para um número de traços particularizáveis que se evidenciam na ação e que podem ser observados (Alarcão, 1998; Esteves, 2009). O termo competência, apresentando-se com uma dupla face, representa, por um lado, o conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos que são concretizados através de atividades que satisfazem uma necessidade social e identifica-se, por outro lado, com as próprias capacidades dos sujeitos para favorecer a aprendizagem, evidenciando a relação que existe entre os comportamentos observáveis e os conhecimentos implícitos, sejam tecnológicos, científicos ou instrumentais. No campo profissional, a competência está associada ao conceito de desenvolvimento manifestado pelo domínio das atividades desempenhadas. Neste sentido, os indivíduos e as organizações preocupam-se, cada vez mais, com a conceção do plano de formação assente na competência profissional (Alves et al., 2006; Ardouin, 2003; Besson & Haddadj, 1999; Bordallo & Ginest, 1993; Morais & Medeiros, 2007). Ainda assim, e apesar desta clarificação apresentada pelos diferentes autores, o termo competência continua a ser polissémico, com sentidos diferentes, consoante o domínio epistemológico (psicologia, psicossociologia, sociologia, ergonomia, economia de produção, economia do trabalho, etc) e o quadro teórico da investigação e de ação (paradigma), de acordo com Besson e Haddadj (1999). A literatura tem-nos apresentado uma pluralidade de conceções de competência, desde as mais gerais, ligadas ao bom desempenho social e profissional, às mais particulares, conferidas à realização de atividades com um bom nível de qualidade. Airinda Vieira (2005) sublinha a diferença de significado da noção de competência para os psicólogos e para os cientistas sociais, traduzida nas aptidões, capacidades e habilidades para os primeiros e nos conteúdos de cada qualificação numa organização de trabalho para os últimos. No plano da educação, enquanto uns autores (Gillet, 1991; Perrenoud, 1999) entendem a competência como um sistema de mobilização de conhecimentos para uma ação eficaz, outros (Alves et al., 2006) questionam-na pela excessiva ligação aos valores, normas e comportamentos dos sistemas de produção dos modelos de Taylor ou Ford onde as escolas acabam “por ser colonizadas pela lógica meritocrática e performativa do mundo industrial” (p.261). Relativamente à oportunidade e validade do uso da noção de competência, os autores previnem-nos para adotarmos uma atitude crítica quanto à sua valorização, pois os modismos podem disfarçar a realidade e é preciso entender quais as combinações entre a experiência pessoal e profissional e qual o contributo das diferentes

modalidades de formação para o desenvolvimento da competência. A ambição de padrões elevados de desempenho pode limitar a reflexão e a interiorização dos processos de construção da competência pois o produto poderá ser mais valorizado do que o processo. Em sentido contrário, a valorização das oportunidades de autonomia e de desenvolvimento pessoal e profissional, através da flexibilização, da delegação de poderes e “*empowerment*”, reconhecendo a contribuição individual para o todo coletivo, é uma dimensão a destacar como intrínseca ao conceito de competência. Segundo a perspectiva comportamentalista, a competência é observável e integra os conhecimentos, as destrezas ou habilidades que o profissional adquiriu na formação através de programas de treino com recurso à simulação, ao jogo de papéis ou ao micro ensino (Estrela, M. T. 2002a). Com um outro sentido, o construtivismo pensa a competência como uma atuação técnica, científica e eticamente pertinente, com um grau de autonomia e de tomada de decisão, relativa a cada situação-problema complexa, num processo de construção, onde a dificuldade é atribuída às capacidades do sujeito. Para gerir a complexidade, o profissional tem que “saber agir com pertinência, mobilizar saberes e conhecimentos em contexto profissional, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, transpor, aprender, aprender a aprender e envolver-se” (Le Boterf, 2003, p.38). Assim, diante de situações imprevistas, o profissional faz escolhas, decide e atua, em conformidade com a avaliação contínua das situações que se apresentam em cada etapa, criando, reconstruindo e inovando.

Seguimos no nosso estudo esta perspectiva, pois pensamos que a profissão de professor não pode ficar cativa da sua preparação inicial, ou de formações pontuais para o desenvolvimento de técnicas, nem de processos formativos de reprodução que não têm em conta os contextos e as características e motivações pessoais. A complexidade de situações a que o professor precisa de responder ao longo da sua vida profissional impõe uma constante atualização e construção de conhecimento para a resolução de problemas e para uma atuação segura e eficaz. Contudo, reconhecemos a necessidade de formações pontuais para o desenvolvimento de técnicas, principalmente aquelas que estão associadas a inovações ligadas à introdução de novos recursos no sistema educativo, como as TIC. Ainda assim, pensamos que a metodologia a utilizar nessas ações de formação deve centrar-se numa perspectiva construtivista para o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes. É necessário entender que o conhecimento está sempre presente, mesmo com a mudança de

paradigma, mas que o mesmo, depois de objetivado, é (re) construído pelo sujeito, ao longo da sua vida profissional e nesse sentido não é possível prescrever ou imitar a competência individual.

Vários autores (Gillet, 1991; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 1999; Pinto, 2006, Zabala & Arnau 2010) ajudaram-nos a definir a competência como um sistema de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais organizados em esquemas operatórios que perante uma situação num dado contexto identificam uma tarefa-problema que é tratada com sucesso de maneira interrelacionada através da mobilização, integração e coordenação de diferentes recursos cognitivos e afetivos. Seguimos também a perspetiva de Le Boterf (2003), para quem a competência numa profissão complexa “é a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades” (p.57) de acordo com as “exigências da situação de trabalho”, passando “do saber à ação” num ato de “reconstrução”.

1.2. Competência e *performance*

Importa agora, no âmbito do nosso estudo, perceber a relação entre competência e *performance*. A literatura tem, desde os anos 50, procurado estabelecer uma ordem entre ambos os conceitos, atribuindo à *competência* a estrutura do conhecimento e do saber-fazer e à *performance*, para além destes, a integração das atitudes, dos traços de personalidade (Besson & Haddadj, 1999; Le Boterf, 1997; Levy-Leboyer, 1995; Perrenoud, 2000) e de fatores afetivos, motivacionais, de atenção e de estilo que atuam e condicionam as respostas em situação real (Furnham, 1990; Messick, 1984). A competência, ligada à ação, mostra-se na capacidade do sujeito enfrentar situações complexas e não habituais, com um desempenho que consegue bons resultados, representando a eficácia da sua atuação, ao mobilizar as aptidões adquiridas pela integração de conhecimentos e de experiências. A competência, em si mesma, como resultado das interações entre a organização dos conhecimentos, a experiência, e as capacidades de tratamento cognitivo, com possibilidade de transferibilidade em vários domínios, funciona como uma potencialidade que é colocada em ação através de uma *performance*, que distingue o profissional especialista do profissional experiente. O especialista, reconhecido socialmente pela sua especialidade, competência e excelência, transmite essa especialidade através de um dispositivo de formação apoiado na análise de práticas. Esta funciona como um processo de co construção de sentidos das práticas para

melhorar as técnicas profissionais e a *performance* (Berliner, 1988; Glaser, 1986 citados em Vieira, A. R., 2005; Le Boterf, 1997; Zeitler, 2008).

No âmbito da linguística, Chomsky (1971-1973), citado em Le Boterf (2003), aclara a relação entre a competência e a *performance*, conferindo à primeira a característica de se manifestar no saber linguístico, que consiste no sistema de regras interiorizado pelo sujeito, permitindo compreender um número infinito de frases gramaticais, e atribuindo à segunda a realização concreta desse saber, nos atos de palavra. Com base nesta explicação concluímos que a *performance* é observável, permitindo descobrir a competência implícita.

Para Le Boterf (2003), o profissional competente tem a capacidade de agir ao inovar, interpretar, julgar, combinar e integrar de forma pertinente os saberes múltiplos, mesmo em situações imprevistas. A sua competência revela-se na sua capacidade de entender as situações, através da mobilização dos meios para desenvolver atos pertinentes, ou atos que fazem sentido para a resolução de problemas. O profissional aprende com a sua experiência profissional, que num processo contínuo lhe concede uma oportunidade de criação de saber, em que a competência é geradora de novas competências. Para o autor o desempenho do profissional, ou a realização das possibilidades é “o grau fraco da competência”, pois esta deve ser “da ordem da atualização” uma vez que faz parte de um processo de construção individual.

Zabala e Arnau (2010) apresentam um esquema sobre o processo desenvolvido numa ação competente, esclarecendo que enfrentar uma situação de forma eficaz implica realizar um conjunto de passos complexos em muito pouco tempo. A necessidade de intervir numa situação real única e complexa torna necessária a análise da situação e da sua complexidade para identificar os problemas a serem resolvidos e selecionar o esquema de atuação mais acertado, a partir de um conjunto de respostas possíveis, priorizando as variáveis reais e a sua incidência no esquema de atuação mais apropriado e aplicar o mesmo, de forma flexível, adequando-o às características da situação através da mobilização dos diferentes componentes da competência, como sejam, as atitudes, os procedimentos, os factos e os conceitos, de forma interrelacionada. Ainda de acordo com os mesmos autores, um sujeito não é competente em si mesmo, pois a competência precisa de ser demonstrada numa situação real onde a avaliação das suas atuações se centra num contínuo entre a atuação menos competente e a mais competente ou com eficácia máxima. A forma como os sujeitos atuam depende de diversos

fatores como, a não apreensão de alguns componentes da competência, ou a inoperância em termos de integração de todos os componentes, ou ainda dificuldades de transferência para o contexto real de atuação. É, assim, no modo como o sujeito resolve cada situação, aplicando os conhecimentos, habilidades e atitudes de modo eficiente para atingir bons resultados ou eficácia, que se avalia se o sujeito possuiu um maior ou menor grau de competência.

Podemos, então, sintetizar que o conceito de competência é polissêmico e surge ligado a campos tão diversos como os da psicologia, da linguística, da educação e do trabalho. No campo da educação, a competência consiste num conjunto de conhecimentos e de capacidades que o sujeito coloca em ação para resolver um problema, num dado contexto, sendo da ordem do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber agir enquanto a *performance* diz respeito ao estilo de atuação do sujeito, ou à sua atuação propriamente dita, e é observável na ação, aproximando-se da noção de desempenho profissional.

O profissional demonstra um grau maior ou menor grau de competência para resolver com eficácia cada situação problema. O desempenho profissional é condicionado por fatores intrínsecos ao sujeito como a predisposição, o empenho, a motivação, o estado físico e psíquico e o conhecimento e aptidão para resolver a situação e por fatores externos como o contexto, os interesses dos outros, o tempo disponível etc. Assim, o bom desempenho profissional em situações complexas depende da aptidão, da formação e dos recursos do sujeito bem como da quantidade de esforço que dedica à flexibilidade na seleção do esquema de atuação para a resolução do problema de forma eficaz.

1.3. Referencial de competências profissionais dos docentes

Considerando a competência como o conhecimento em ação, importa compreender o saber relevante do professor para a prática docente e neste sentido alargámos a leitura e a análise ao eixo das competências profissionais dos docentes. Para além dos autores de referência considerámos os diferentes documentos oficiais, constituídos como orientações ou normativos, interpretando os mesmos de acordo com o seu valor para a identificação das competências profissionais dos docentes necessárias ao desenvolvimento dos CDC. A informação obtida constitui-se como um referencial que nos permite identificar os desafios que são colocados aos docentes desempenhando um papel importante no processo de

referencialização ao possibilitar o confronto dos dados obtidos por outras fontes com os elementos consultados através da triangulação dos mesmos.

Medley (1984) apresenta-nos cinco campos de exercício da competência profissional docente, nomeadamente (1) no domínio do conhecimento, (2) em destrezas e habilidades, (3) relativas à tomada de decisões, (4) de concretização em situação real ou simulada, e (5) de resolução de problemas em situação interativa de ensino aprendizagem. De acordo com a tipologia de Shulman (1987) o professor deve ter: (i) conhecimento dos objetivos educacionais; (ii) conhecimento do conteúdo; (iii) conhecimento do currículo, materiais e programas; (iv) conhecimento dos alunos (v) conhecimento pedagógico geral; (vi) conhecimento pedagógico do conteúdo; e (vii) conhecimento de outras áreas do saber. Comparando as duas classificações enquanto a primeira se centra mais no exercício da competência profissional na realização da atividade docente, a segunda apresenta uma visão mais alargada que inclui a preparação da atividade docente para além da realização da mesma. Contudo, existe um ponto comum entre as duas classificações, no que diz respeito ao domínio do conteúdo que Medley chama de domínio do conhecimento e que Shulman esclarece como conhecimento do conteúdo. Outra novidade digna de análise na tipologia apresentada por Shulman é o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo que integra as técnicas pedagógicas e o modo de abordar o currículo para o tornar acessível aos alunos, envolvendo também os seus próprios contributos para a aprendizagem. Morais e Medeiros (2007) juntam também o conhecimento interpessoal de Viveiros (2000) e Viveiros e Medeiros (2005) que se preocupam com o trabalho cooperativo e com a partilha no âmbito da planificação, operacionalização e avaliação de projetos pedagógicos. Assim, o professor precisa de conhecer as finalidades e os objetivos do sistema de ensino, dominar a área do saber da sua disciplina, apropriar-se dos conteúdos do programa e dos materiais para desenvolver o currículo, conhecer os alunos, o seu percurso pessoal e escolar, as suas características, interesses e motivações, dominar as teorias e princípios do ensino e da aprendizagem ligados ao estudo das Ciências da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento, entre outros, saber integrar estes e outros conhecimentos que facilitem a aprendizagem e trabalhar em equipa no âmbito dos projetos pedagógicos.

Perrenoud (2000) descreve a competência como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para resolver situações

com pertinência e eficácia a partir da observação e da análise de situações em contexto e apresenta-nos um referencial de competências que se veem na ação. De acordo com o autor, os docentes desenvolvem as suas competências a partir de problemas e de projetos, propondo tarefas complexas e desafios para que os alunos mobilizem e completem conhecimentos, utilizando metodologias ativas e orientando a aprendizagem numa perspetiva construtivista e interativa. Na sua perspetiva, tão importantes são as competências técnicas como as qualidades profissionais dos docentes para agir e desenvolver as competências dos alunos. Neste sentido, os professores deverão desenvolver uma atitude reflexiva sobre o seu modo de agir e os resultados obtidos bem como a capacidade de observação, de regulação, de inovação, de aprendizagem com os outros, com os alunos e com a experiência. Segundo o autor, o professor deve ter as seguintes capacidades: (i) saber organizar a turma como uma comunidade educativa; (ii) saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola); (iii) saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos; (iv) saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos; (v) saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular; (vi) saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares; (vii) saber criar e organizar situações-problema, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas; (viii) saber observar os alunos nos trabalhos; e (ix) saber avaliar as competências em construção. O referencial de competências prioritárias na formação contínua de professores, proposto pelo mesmo autor, não pretendendo ser exaustivo nem definitivo, tem como objetivo a orientação do professor no uso dos seus saberes para atuar com pertinência e qualidade.

Alves e Flores (2010) esclarecem que as competências dos professores compreendem cinco domínios nucleares: 1) a competência pedagógica, ou seja, saber muito bem o que os alunos aprendem; 2) a competência científica ou o domínio dos programas; 3) a competência didática ao converter os programas em situações de aprendizagem, colocando os alunos a trabalhar para aprender, e portanto como construtores da sua própria aprendizagem; 4) a competência relacional organizando um clima social de aprendizagem, depois de preenchidas as necessidades básicas e de afeto e 5) a competência colaborativa necessária numa pedagogia da diversidade para capacitar para a resposta de qualidade a todo e qualquer aluno mesmo em contextos complexos e difíceis.

O referencial de competências do educador e do professor em Portugal³³ segue a mesma linha conceitual de Perrenoud mas em quatro dimensões: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade; e 4) dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. As referências para o desempenho do educador e do professor encontram-se nos indicadores que preenchem as diferentes dimensões. Na primeira dimensão, compete ao professor promover aprendizagens curriculares, alicerçando a sua prática profissional num saber específico que resulta da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Assim, o professor deve ser capaz de recorrer ao saber próprio da profissão, com base na investigação e na reflexão sobre a prática, de participar num modelo de escola inclusiva, de fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, de respeitar as diferenças culturais e pessoais, de manter equilíbrio emocional em diferentes situações, de ter capacidade relacional e de comunicação e de assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções. Na segunda dimensão, o docente deve ser capaz de promover aprendizagens no âmbito do currículo, desenvolver uma relação pedagógica de qualidade e integrar os conhecimentos com rigor científico e metodológico, organizando o ensino e aprendizagem, com recursos às opções pedagógicas e didáticas mais adequadas incluindo a atividade experimental, promovendo o uso correto da Língua Portuguesa, a integração das TIC e o envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem e gestão do currículo, desenvolvendo a diferenciação pedagógica face à heterogeneidade dos alunos, assegurando atividades de apoio, incentivando a construção de regras de convivência democrática e gerindo com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais e utilizando as diferentes modalidades de avaliação. Na terceira dimensão, o professor deve ser capaz de exercer a atividade profissional, de forma integrada, nas diferentes dimensões da escola e na comunidade, promovendo a formação integral dos alunos e a inclusão, participando no projeto educativo, colaborando com os restantes intervenientes no processo educativo e valorizando a escola como polo de desenvolvimento social e cultural participando nos diferentes projetos. Na quarta dimensão, o professor deve ter a capacidade de incorporar a formação na sua prática profissional com base na tomada de consciência

³³ Decreto-Lei n.ºs 240 e 241 /2001

sobre as suas necessidades de formação a partir da análise crítica da sua prática pedagógica, de projetos de investigação relacionados com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, da reflexão, da cooperação e da partilha de saberes e de experiências com outros profissionais, num compromisso com a formação ao longo da vida com vista à construção da profissionalidade docente.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)³⁴ que garante o direito à educação e à ação formativa permanente, em Portugal, espera-se que os docentes orientem o seu trabalho no sentido do desenvolvimento global da personalidade dos seus alunos e do progresso social e da democratização da sociedade integrando a igualdade de oportunidades. Ancorado na LBSE, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino (RAAG)³⁵ direciona os docentes para um trabalho que se pauta pelo primado do esforço, do rigor científico, da disciplina e da autonomia. Nesta conjuntura, de acordo com este diploma e com o Estatuto da Carreira Docente (ECD)³⁶ e ainda com o Regime Jurídico de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)³⁷ a atividade dos docentes é desenvolvida conforme os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa e na LBSE orientando-se para: (i) a integração das escolas nas comunidades; (ii) a participação de todos os intervenientes no processo educativo tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino; (iii) o desenvolvimento do espírito e da prática democrática; (iv) a melhoria dos resultados escolares, da aprendizagem dos alunos e diminuição do abandono escolar; (v) a equidade social, concedendo igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos; (vi) a importância da atividade letiva, criando condições para que se recentre a atividade no ensino e na aprendizagem; (vii) a predominância da simplicidade, desburocratização dos processos e sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional; (viii) a defesa do rigor e da justiça na emissão de juízos avaliativos, concretizados na articulação entre uma avaliação interna e externa; (ix) o estímulo ao desenvolvimento profissional; (x) o

³⁴Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto.

³⁵Decreto-lei 75/2008 e atualizado com o Decreto-lei 137/2012, de 2 julho

³⁶Decreto-lei 41/2012, de 21 fevereiro.

³⁷Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 fevereiro.

cumprimento dos direitos e deveres estabelecidos na lei e nos regulamentos internos incluindo os respeitantes ao exercício da autoridade e disciplina.

Neste contexto, cabe aos docentes, ao conselho pedagógico e à comunidade educativa representada no Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, orientar e desenvolver os processos que conduzam ao sucesso educativo e à melhoria de resultados. Às escolas é concedida a autonomia e responsabilidade em vários domínios dos quais se destacam a organização pedagógica e curricular e a gestão de recursos humanos³⁸, através de vários instrumentos: (i) Projeto Educativo, responsável pela orientação educativa; (ii) Regulamento Interno, que inclui o regime de funcionamento dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa bem como os direitos e deveres dos diferentes intervenientes; (iii) Plano Anual e Plurianual de atividades, que contém a programação das atividades de acordo com o Projeto Educativo; (iv) Orçamento, que inclui as atividades e recursos físicos e financeiros a alocar; (v) Relatório Anual de Atividades, com a reflexão sobre as boas práticas e os aspetos a melhorar; (vi) Conta de Gerência e v) Relatório de Autoavaliação com a identificação do grau de concretização dos objetivos do Projeto Educativo, a avaliação das atividades, sua organização e gestão e os resultados escolares e prestação do serviço educativo.

É assim fundamental, que os docentes conheçam e participem da organização pedagógica³⁹ em três áreas: 1) coordenação e supervisão pedagógica no domínio pedagógico e didático, orientação e acompanhamento dos alunos, formação inicial e contínua do pessoal docente; 2) definição dos princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; 3) propostas de mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço educativo e dos resultados das aprendizagens. Neste âmbito, os coordenadores dos departamentos curriculares e das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, são, de acordo o RAAG⁴⁰, responsáveis pela articulação e gestão curricular na aplicação do currículo e dos programas definidos a nível

³⁸ RAAG- Decreto-lei 137/2012, de 2 julho - Capítulo II, artºs 8º e 9º

³⁹ Decreto-lei 137/2012, de 2 julho, Artº 33

⁴⁰ *idem*, Artºs 42 e 43

nacional, promovendo a cooperação entre os docentes e a adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos. É assim essencial, que os líderes intermédios, nomeadamente os coordenadores das estruturas pedagógicas colaborem e apoiem as equipas pedagógicas na organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma ou de grupo de alunos.

A conjugação dos direitos e dos deveres profissionais dos docentes com o conteúdo funcional da profissão docente previstos no ECD⁴¹ concorre igualmente para o estabelecimento de uma matriz relativa às competências necessárias para desenvolver o trabalho do professor. O direito à participação no sucesso educativo, à formação e informação para o exercício da função educativa, ao apoio técnico, material e documental, ao reconhecimento da sua autoridade e à colaboração com as demais estruturas e comunidade envolvente constituem os direitos profissionais dos docentes estabelecidos no seu respetivo estatuto. Quanto aos deveres dos docentes, o ECD divide-os em três âmbitos: deveres gerais, deveres para com os alunos e deveres para com a escola e os seus pares. Analisando os deveres gerais dos docentes na perspetiva do que é necessário para trabalhar com os CDC, identificámos o dever de se orientarem por princípios de rigor, isenção, justiça e equidade e por critérios de qualidade procurando o aperfeiçoamento e a excelência. Elegemos também o dever de colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo laços de cooperação e o dever de atualização e de aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho, participando em ações de formação e usando as competências adquiridas na sua prática profissional. Considerámos igualmente importante o dever de zelar pela qualidade e enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos numa perspetiva de abertura à inovação e o dever de desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica e proceder à autoavaliação e avaliação das atividades, dos cursos e da escola. Relativamente aos deveres para com os alunos, distinguimos o dever de respeito pela dignidade pessoal e diferenças culturais, valorizando os diferentes saberes e culturas e prevenindo os processos de exclusão e discriminação bem como o dever de promover a sua formação e realização integral, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade. O dever de promover o rendimento escolar e a

⁴¹ Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, Artºs 4º-6º; 35º

qualidade das aprendizagens, com base nos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões e o dever de organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica para responder às necessidades individuais são muito importantes no trabalho com a dupla certificação e um público muito heterogéneo em termos de percurso escolar e de conhecimentos e competências cognitivas, sociais e relacionais. Por último, valorizámos os deveres dos docentes em assegurar o cumprimento integral das atividades letivas, de acordo com o currículo e programa e em adequar os instrumentos de avaliação adotando critérios de rigor, isenção e objetividade na sua correção e classificação bem como em manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com os mesmos critérios de rigor, equidade e isenção. No que diz respeito aos deveres para com a escola e os seus pares, observando as suas orientações e os regulamentos, e com todos os seus pares, especialmente aqueles que se encontram em início de carreira ou em formação ou que tenham dificuldades no exercício profissional. Assim, o dever de partilha de informação, recursos didáticos e métodos pedagógicos bem como o dever de reflexão nas várias estruturas pedagógicas sobre o trabalho realizado individual e coletivamente e a cooperação na avaliação do desempenho docente fazem sentido para divulgar boas práticas e melhorar os aspetos menos conseguidos.

As funções dos docentes devem ser desenvolvidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica de acordo com as orientações de política educativa, exigências do currículo e programas e metas do projeto educativo de escola, de acordo com as necessidades educativas dos alunos. Neste sentido, os docentes devem ser capazes de operacionalizar o seu trabalho em ações concretas, nomeadamente nas dimensões: (i) da planificação, organizando, preparando e assegurando o cumprimento integral das atividades letivas dirigidas à turma de acordo com o currículo e o programa e atendendo à diversidade dos conhecimentos e aptidões dos alunos prevenindo os processos de exclusão e discriminação; (ii) das estratégias e recursos didáticos, elaborando recursos e materiais didático-pedagógicos inovadores e com qualidade, participando na avaliação dos mesmos; (iii) da organização e desenvolvimento da atividade letiva, estimulando o desenvolvimento das capacidades dos alunos bem como a sua autonomia e criatividade, orientando e acompanhando as aprendizagens dos alunos em colaboração com os pais e encarregados de educação e serviços especializados de orientação educativa; (iv) do apoio e diferenciação

pedagógica, promovendo, organizando e participando em todas as atividades, incluindo o apoio e acompanhamento individual dos alunos e cooperando na deteção e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem; (v) do controlo do clima de sala de aula, mantendo a disciplina e exercendo a autoridade pedagógica com critérios de rigor, equidade e isenção; (vi) da avaliação, concebendo, adequando, aplicando, corrigindo e classificando os instrumentos e processos de avaliação das aprendizagens; (vii) da reflexão e investigação, procedendo à autoavaliação e participando em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica, empenhando-se em ações de formação para aperfeiçoar conhecimentos e competências numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento pessoal e profissional e favorecendo laços de cooperação com as estruturas de gestão pedagógica e de colaboração e partilha de saberes, técnicas e materiais com todos os seus pares.

Numa perspetiva global e integrada, a avaliação do desempenho docente (ADD), prevista no ECD⁴² e regulamentada pelo Regime Jurídico da Avaliação do Desempenho Docente⁴³, que tem como objetivos melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, está em consonância com os diplomas relativos à organização escolar e ao trabalho funcional dos docentes. O referencial da ADD indica três dimensões sobre as quais deve incidir a avaliação, nomeadamente a (i) científico-pedagógica, (ii) participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e (iii) formação contínua e desenvolvimento profissional. À dimensão científica e pedagógica é atribuída uma importância especial pela centralidade no exercício profissional e as questões deontológicas presentes na vertente profissional social e ética do trabalho docente acompanham as restantes três dimensões, de acordo com o normativo. Concomitantemente, são estabelecidos os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica⁴⁴, realizada em sala de aula, nomeadamente o parâmetro científico, com as especificações ligadas aos conteúdos disciplinares e aos conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e o parâmetro pedagógico com as especificações ligadas aos aspetos didáticos e relacionais. De acordo com as orientações constantes na

⁴² Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, Artºs 40-49

⁴³ Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 fevereiro

⁴⁴ Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro, Artº 3º, 6º

legislação, os docentes devem ser capazes de: a) orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos; b) selecionar as melhores abordagens de ensino; c) analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens; d) estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados; e) verificar a evolução da aprendizagem; f) orientar as atividades em função dos resultados verificados; g) acompanhar a prestação dos alunos, h) informar os alunos sobre a sua evolução; i) criar um ambiente educativo favorável à aprendizagem; j) assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; l) ter presente a especificidade dos papéis de «aluno» e de «educador/professor»; m) envolver os alunos; n) proporcionar a participação dos alunos nas atividades e o) estimular os alunos com vista à melhoria da sua aprendizagem. Ao estabelecerem as dimensões, especificações e os indicadores que os docentes devem seguir, os normativos estão a determinar as competências que os docentes devem evidenciar e o quadro sobre as quais é possível verificar o desempenho do docente. O requisito do relatório de autoavaliação⁴⁵ dos docentes no processo de ADD funciona como um elemento facilitador do desenvolvimento de processos de reflexão e de autorreflexão das suas práticas, orientando-se para a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da prática pedagógica. O trabalho de cooperação entre docentes e a sua responsabilização quanto ao exercício da sua atividade profissional coaduna-se com a responsabilidade dos docentes e a sua avaliação do desempenho, permitindo o diagnóstico das necessidades de formação que fundamentam o plano de formação de cada agrupamento.

Reconhecendo a importância do papel dos professores na qualidade do apoio à aprendizagem dos jovens e dos adultos, foram estabelecidos os princípios comuns europeus para as qualificações e competências dos professores, inscritas no documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (EC, 2010), considerando três áreas de competência: 1) trabalhar com os outros; 2) trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação e 3) trabalhar com e na comunidade. Na primeira área de competência, o professor deve ser capaz de trabalhar com os alunos e com os colegas. Na segunda área de competência, o professor deve ser capaz de trabalhar com uma variedade de tipos de conhecimento para aceder, analisar, validar, refletir e transmitir o saber, construindo

⁴⁵ Decreto-lei 41/2012, de 21 fevereiro, Artº 45 e Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 fevereiro, Artº 19

e gerindo ambientes de aprendizagem. Para além do conhecimento do conteúdo da disciplina o docente deve ter uma grande variedade de estratégias de ensino e de aprendizagem para fazer face às necessidades dos alunos, deve ser capaz de aprender com a experiência e de sentir segurança no uso das TIC para as integrar no ensino e aprendizagem guiando e apoiando os alunos nas redes de informação. Na terceira área de competência, o professor deve ser capaz de desenvolver parcerias, de promover a mobilidade e cooperação na Europa e encorajar a compreensão e respeito intercultural.

Cada profissional interpreta os referentes e adequa a sua ação convivendo com a mudança de modo diferente, pois as características do desempenho dos profissionais de desenvolvimento humano têm uma forte componente interativa e interpessoal, holística e integrada em que cada um decide o grau de relação com o ideal ou o legislado (Alves & Flores, 2010).

É reconhecido que, para que o docente detenha todas estas competências deverá envolver-se num processo de aprendizagem ao longo da vida, que inclui a formação inicial e a formação contínua de professores, uma vez que o período de indução e probatório não garantem a construção e o desenvolvimento de todas as competências necessárias durante a vida profissional que se constitui cada vez mais longa.

2. Referencial de Competências Específicas dos Professores de Línguas

Orientamos agora a leitura para a compreensão do referencial de competências específicas dos professores de línguas. Iniciamos este processo, procurando, em primeiro lugar, entender os desafios que a abordagem comunicativa da língua traz aos professores. Prosseguimos com a análise das orientações inscritas no QECRL (CE, 2001a) descodificando os reptos lançados aos docentes e concluímos com o estudo dos programas de línguas procurando as linhas condutoras do trabalho docente.

2.1. Desafios da abordagem da competência comunicativa da Língua

Embora a literatura seja rica em estudos no âmbito da abordagem comunicativa da língua, continua a constituir um grande desafio perceber o que se espera que os docentes de línguas façam neste contexto. O mesmo será questionar o que entendem os docentes por competência comunicativa da língua e que práticas devem ter para promover tal competência. Neste âmbito, a revisão da literatura aponta para a polissemia da noção de CLT (*Communicative Language Teaching*). As conclusões de um estudo realizado na Escócia por Mitchell (1988) sublinham essa grande variedade de entendimentos que vão desde a língua de sobrevivência ou útil para viagens ao estrangeiro à concepção de Canale e Swain (1980) descrita em termos de competências gramaticais, estratégicas e sociolinguísticas. Por outro lado, vários estudos concluem que há diferenças entre as concepções dos professores e as dos investigadores relativamente a CLT (Nunan, 1987; Rollmann, 1994; Thompson, 1996; Whitley, 1993; Williams, 1995) e que as concepções e as práticas dos docentes a este respeito também não são coincidentes (Sato & Kleinsasser 1999). Todos estes trabalhos apontam para a necessidade dos docentes terem um entendimento mais preciso do conceito de CLT e de o operacionalizarem nas suas práticas.

Neste sentido, de acordo com os trabalhos de alguns autores (Nunan, 1988; Mangubhai, Howard & Dashwood, 1999; Williams, 1995), espera-se que os docentes de línguas usem as características da abordagem comunicativa na sala de aula, colocando mais ênfase no uso da língua do que no seu conhecimento e maior realce na fluência linguística do que na correção da estrutura, prestando menor preocupação com a forma e com os erros, promovendo tarefas e exercícios que dependem da espontaneidade e da experimentação e erro por parte dos alunos, usando material autêntico, proporcionando um ambiente interativo promotor de autonomia, atuando como facilitador e participante em vez da função tradicional didática, envolvendo ativamente os alunos na interpretação, na expressão e na negociação do sentido. Embora, na abordagem comunicativa da língua faça todo o sentido adotar estratégias com propostas de atividades interativas e promotoras de comunicação oral e escrita, incluindo também o uso do lúdico e da estética, os esquemas de trabalho propostos não podem ser unívocos e exclusivos, pois como afirma Nunan (1989) “*Language is now generally seen as a dynamic resource for the creation of meaning*” (p.12), condicionando também os diferentes fatores presentes no ato de comunicação. Neste sentido, as diferentes estratégias e atividades

são, em cada momento, adaptadas às necessidades comunicativas. Enquanto Mangubhai, Daswood e Son (2004) afirmam que os professores da segunda língua têm sido confrontados em vários países, incluindo a Austrália, com esta necessidade de incluir nas suas próprias práticas, contextos e estratégias de interação e de comunicação na língua alvo de estudo, Gottsche (2006) diz que os docentes devem, na sala de aula, recorrer de forma sistemática às diferentes Línguas Estrangeiras já aprendidas, aproveitando essas experiências e estratégias de aprendizagem para despertar nos alunos a consciência da aprendizagem da língua e da interculturalidade. Assim, fica claro para este autor que os professores de línguas devem ter competências específicas no domínio das línguas e culturas, no domínio do ensino, estratégias e técnicas de aprendizagem das línguas, e no domínio da consolidação de conhecimentos linguísticos já existentes e da consciência linguística. Subjaz a esta abordagem a necessidade de perspetivar o papel do aprendente como um falante plurilingue que num contexto de interação com os cidadãos e as organizações da europa e do mundo possa contribuir para a promoção da coesão social em sociedades multiculturais, criar oportunidades para trocas culturais e comerciais e desenvolver relações estratégicas entre países e entre grupos culturais locais ou internacionais. Nesta perspetiva, Gonçalves (2011) insiste na necessidade do docente de línguas criar cenários de aprendizagem onde os alunos trabalhem as competências linguísticas a obter, partindo do repertório linguístico-comunicativo que detêm e ampliando-as gradualmente no sentido do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de cada um. Para a construção destes cenários, a autora, salienta três princípios base: (1) da visibilidade de línguas, valorizando a diversidade linguística com atividades dentro da sala de aula e fora dela que valorizem o gosto pela língua e culturas, a sua análise e sistematização; (2) da transversalidade das aprendizagens, pois não sendo únicas nem exclusivas das línguas, enfatizam as particularidades que a comunicação assume na relação com o outro, constituindo-se como propulsoras da reflexão sobre os modos de interação e do conhecimento dos aprendentes e das suas estratégias de aprendizagem que possam contribuir para articular várias áreas do currículo e (3) da recursividade transformadora, para atualizar constantemente os cenários de aprendizagem e assim alargar o repertório linguístico-comunicativo dos alunos através da participação em atividades e em interações cada vez mais complexas. A criação dos cenários de aprendizagem com a integração do plurilinguismo constitui um desafio para os docentes de línguas, pois, de acordo com a autora, a complexidade reside na necessidade de

equilíbrio entre os três princípios e na diversificação dos processos de (re)construção e mediação de aprendizagens conforme a diferença de alunos, professores e contextos.

O Centro Europeu das Línguas Modernas do Conselho da Europa desempenha um papel importante na disseminação e no apoio aos estados membros relativamente a abordagens inovadoras no campo das línguas. Ao apresentar o portefólio europeu para a formação inicial de professores de línguas, Newby et al. (2007) contribuem para a estruturação do conhecimento didático e para a reflexão sobre as capacidades necessárias aos docentes no âmbito do ensino das línguas em diferentes contextos. Os descritores (n=139) das competências relacionadas com o ensino das línguas são agrupados em sete categorias gerais representando as áreas que os docentes precisam de conhecer e a partir dos quais podem proceder à sua autoavaliação:

1) Contexto Educacional e Social

- A. Currículo – entender o conjunto de requisitos nos currículos local e nacional; organizar o curso de acordo com esses requisitos; compreender os princípios formulados pelos documentos europeus relevantes como o QECRL e o Portefólio Europeu de Línguas; compreender e integrar os documentos europeus no ensino.
- B. Objetivos e Necessidades – entender o valor pessoal, intelectual e cultural de aprender outras línguas; considerar os objetivos com base nas necessidades e expectativas; considerar as diferentes motivações para aprender outra língua; considerar as necessidades cognitivas dos alunos (resolução de problemas, comunicação, aquisição de conhecimentos, etc.); considerar as necessidades afetivas dos alunos (sentimento de conquista, alegria, prazer, etc.); considerar e avaliar as expectativas e o impacto das entidades ligadas à educação (empregadores, pais, agências de financiamento, etc.); considerar os níveis estabelecidos no currículo (derivados do QECRL).
- C. Papel do Professor de Língua – promover, junto dos pais, alunos e outros, o valor e os benefícios de aprender línguas; apreciar e fazer uso do valor acrescentado ao ambiente de sala de aula pelos alunos com diversas origens culturais; considerar o conhecimento que os aprendentes já têm de outras

línguas para os ajudar a construir novo conhecimento ao aprender novos idiomas; orientar o ensino com base nos resultados de investigação e com teorias próprias da língua, da aprendizagem, da cultura, etc.; avaliar criticamente o ensino com base na experiência, no *feedback* do aluno, nos resultados da aprendizagem para o adaptar; avaliar criticamente o ensino em relação aos princípios teóricos; aceitar o *feedback* dos pares e mentores para melhorar o ensino; observar os pares e reconhecer os aspetos metodológicos ensino, diferentes, e dar-lhes *feedback* construtivo; localizar artigos relevantes, jornais e resultados de investigação relacionados com aspetos de ensino e de aprendizagem; identificar e investigar assuntos pedagógicos e didáticos relacionados com os alunos ou com o ensino sob a forma de investigação ação.

- D. Recursos e Constrangimentos Institucionais – avaliar o uso de recursos disponíveis na escola (projetores, computadores, biblioteca, etc.); reconhecer os constrangimentos organizacionais e as limitações de recursos existentes na escola e adaptar o ensino.

2) Metodologia

- A. Falar / Interação Verbal – criar um ambiente de apoio que convida os alunos a participar nas atividades de comunicação oral (fala); avaliar e selecionar atividades de interação verbal com sentido para encorajar os alunos de diferentes capacidades a participar, a expressar as suas opiniões, a sua identidade e cultura e a desenvolver a fluência (discussão, dramatização, resolução de problemas, etc.); avaliar e selecionar atividades diferentes para ajudar os alunos a usar diferentes tipos de texto (conversas ao telefone, transações, discursos, etc.); avaliar e selecionar uma variedade de materiais para estimular atividades de conversação (suportes visuais, textos, materiais autênticos, etc.); avaliar e selecionar atividades que ajudam os alunos a participar na conversa, a iniciar e responder a enunciados apropriadamente, a identificar e usar características típicas da língua falada (linguagem informal), a usar estratégias de comunicação (pedir clarificação, testar a compreensão, etc.) e estratégias de compensação (paráfrase, simplificação, etc.) na interação

verbal; avaliar e selecionar uma variedade de técnicas para levar os alunos a tomar consciência dos sons na língua alvo, discriminá-los e ajudar a pronunciá-los; avaliar e selecionar uma variedade de técnicas para levar os alunos a tomar consciência e ajudá-los a usar a acentuação, ritmo e entoação; avaliar e selecionar uma série de atividades orais para desenvolver a exatidão (gramática, escolha de palavras, etc.).

B. Escrita / Interação Escrita – avaliar e selecionar atividades com sentido para encorajar os alunos a desenvolver o seu potencial criativo; avaliar e selecionar uma série de atividades escritas com sentido para ajudar os alunos a tomar consciência e a usar linguagem apropriada para diferentes tipos de texto (cartas, histórias, relatórios, etc.); avaliar e selecionar textos numa variedade de tipos para funcionar como bons exemplos para a escrita dos alunos; avaliar e selecionar uma variedade de materiais para estimular a escrita (materiais autênticos, suportes visuais, etc.); avaliar e selecionar estratégias que ajudam os alunos a participar em trocas escritas (correio eletrónico, pedidos de emprego, etc.) a iniciar ou responder a textos apropriadamente; ajudar os alunos a juntar e partilhar informação para as suas tarefas de escrita; ajudar os alunos a planear e estruturar textos escritos (usando mapas mentais, esquemas, etc.); ajudar os alunos a monitorizar, refletir, editar e melhorar a sua escrita; usar a avaliação de pares e o *feedback* para ajudar o processo de escrita; usar uma variedade de técnicas para ajudar os alunos a desenvolver consciência da estrutura, coerência e coesão de um texto e produzir textos de acordo com esses traços; avaliar e selecionar uma variedade de técnicas para levar os alunos a tomar consciência e usar os padrões de escrita e ortografia irregular; avaliar e selecionar atividades de escrita para consolidar a aprendizagem (gramática, vocabulário, ortografia, etc.).

C. Escuta – selecionar textos adaptados às necessidades, interesses e níveis dos alunos; proporcionar uma série de atividades de preparação da escuta que ajude os alunos a orientar-se num texto; encorajar os alunos a usar o conhecimento que têm sobre o tópico e as expectativas em relação ao texto enquanto o estão a ouvir; construir e selecionar atividades diferentes que

ajudem os alunos a reconhecer e interpretar características típicas da língua falada (tom de voz, entoação, estilo de fala, etc.); ajudar os alunos a aplicar estratégias para lidar com aspectos típicos da língua falada (redundância, ruído de fundo, etc.); ajudar os alunos a aplicar estratégias para lidar com o vocabulário difícil e desconhecido num texto; avaliar e selecionar uma variedade de tarefas pós-escuta para proporcionar uma ponte entre a escuta e as outras capacidades.

- D. Leitura – selecionar textos apropriados às necessidades, interesses e nível linguístico dos alunos; proporcionar uma série de atividades de preparação para a leitura que ajude os alunos a orientar-se num texto; encorajar os alunos a usar o conhecimento que têm sobre o tópico e as expectativas em relação ao texto enquanto o estão a ler; aplicar formas apropriadas de leitura de um texto na aula (em voz alta, em silêncio, em grupos, etc.); organizar diferentes atividades para interpretar e desenvolver diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo da leitura (análise pormenorizada, análise global, etc.); ajudar os alunos a usar diferentes estratégias para lidar com o vocabulário difícil e desconhecido num texto; avaliar e selecionar uma variedade de tarefas pós-leitura para proporcionar uma ponte entre a leitura e as outras capacidades (*skills*); recomendar livros apropriados às necessidades, interesses e nível linguístico dos alunos; ajudar os alunos a desenvolver capacidades de análise crítica (reflexão, interpretação, análise, etc.).
- E. Gramática – introduzir um item gramatical e ajudar os alunos a praticá-lo através de contextos significantes e textos apropriados; introduzir e ajudar os alunos a lidar, de várias formas, com itens de gramática novos ou desconhecidos (apresentação do professor, ação de sensibilização, descoberta, etc.); lidar com questões que os alunos podem colocar acerca da gramática e se necessário apresentar bons livros de referência sobre o assunto; usar metalinguagem gramatical quando tal se justificar de acordo com as necessidades dos alunos; avaliar e selecionar exercícios e atividades gramaticais que apoiam a aprendizagem e encorajam à comunicação oral e escrita.

- F. Vocabulário – avaliar e selecionar uma variedade de atividades que ajudam os alunos a aprender vocabulário; avaliar e selecionar tarefas que ajudam os alunos a usar novo vocabulário em contextos orais e escritos; avaliar e selecionar atividades que aumentam a consciência das diferenças de registo dos alunos.
- G. Cultura – avaliar e selecionar uma variedade de textos, recursos materiais e atividades que despertam o interesse dos alunos e ajudam-nos a desenvolver o seu conhecimento e entendimento da sua própria cultura linguística e a dos outros (factos culturais, eventos, atitudes e identidade, etc.); criar oportunidades para os alunos explorarem a cultura das comunidades da língua-alvo fora da sala de aula (internet, correio eletrónico, etc.); avaliar e selecionar uma variedade de textos, recursos materiais e atividades que tornam os alunos conscientes das semelhanças e diferenças nas normas de comportamento sociocultural; avaliar e selecionar atividades (dramatizações, situações simuladas, etc.) que ajudam os alunos a desenvolver a sua competência sociocultural; avaliar e selecionar uma variedade de textos, recursos materiais e atividades que ajudam os alunos a refletir sobre o conceito de diferença e a compreender os sistemas de valor diferentes; avaliar e selecionar uma variedade de textos, recursos materiais e atividades para fazer com que os alunos tomem consciência dos estereótipos e os possam desafiar; avaliar e selecionar atividades que aumentam a consciência intercultural dos alunos; avaliar e selecionar uma variedade de textos e atividades para tornar os alunos conscientes da inter-relação entre a cultura e a língua.

3) Recursos

- A. Identificar e avaliar uma série de manuais e materiais apropriados à idade, interesses e nível linguístico dos alunos; selecionar os textos e as atividades dos manuais, mais adequadas aos alunos; localizar e selecionar materiais para ouvir e ler, a partir de uma variedade de recursos como a literatura, os média e a internet, apropriados às necessidades dos alunos; usar ideias e materiais

incluídos em livros de referência dos professores; conceber materiais e atividades adequadas aos alunos; recomendar dicionários e outros livros de referência úteis para os alunos; orientar os alunos para produzir materiais para eles próprios e para outros; conceber, selecionar e usar materiais e atividades ligados às TIC na sala de aula, adequados aos alunos; apoiar os alunos no uso da internet para pesquisar e retirar informação; usar e avaliar criticamente programas e plataformas de aprendizagem em TIC.

4) Planificação da Aula

- A. Identificação de Objetivos de Aprendizagem – identificar requisitos do currículo e o conjunto de finalidades e objetivos adequados às necessidades e interesses dos alunos; planificar objetivos de aprendizagem específicos para cada aula e para um período maior de ensino; estabelecer objetivos que desafiem os alunos a desenvolver o seu potencial máximo; estabelecer objetivos que tenham em conta os diferentes níveis de capacidade e necessidades educativas especiais dos alunos; decidir o estabelecimento de objetivos por capacidades, tópicos, situações, sistemas linguísticos (funções, noções, formas, etc.); estabelecer objetivos que encorajem os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem.
- B. Conteúdo da Aula – estruturar planos de aula ou planos para um período de ensino numa sequência de conteúdo coerente e variada; diversificar e equilibrar atividades para incluir uma variedade de capacidades (*skills*) e competências; planificar atividades para assegurar a interdependência das quatro capacidades: escuta, leitura, escrita e fala (*listening, reading, writing, speaking*); planejar atividades para enfatizar a interdependência da língua e cultura; planejar atividades que ligam a gramática e o vocabulário à comunicação; planejar o ensino de outros elementos e disciplinas usando a língua alvo; identificar o tempo necessário para tópicos e atividades específicos e planejar de acordo com essa necessidade; conceber atividades para tornar os alunos conscientes do seu conhecimento e melhorá-lo a partir do existente; variar e equilibrar atividades para melhorar e manter a motivação e

o interesse dos alunos; variar e equilibrar atividades para responder aos estilos de aprendizagem dos alunos; ter em conta o *feedback* e os comentários dos alunos para integrar em futuras aulas; envolver os alunos na planificação da aula.

- C. Organização da Aula – selecionar e planear uma variedade de formas organizacionais apropriadas (em frente da turma, individual, pares e grupo); planear para apresentações dos alunos e para interação entre eles; planificar quando e como usar a língua alvo incluindo a metalinguagem quando necessário; planificar aulas e períodos de ensino com outros professores e /ou estagiários (ensino em equipa, com professores de outras disciplinas, etc.).

5) Realização da Aula

- A. Utilização dos Planos de Aula – iniciar uma aula de forma atrativa; ser flexível no trabalho com a planificação para responder aos interesses dos alunos e aos progressos da aula; assegurar transições suaves entre atividades e tarefas individuais, de grupo e de turma; ajustar o tempo planeado a situações inesperadas; dar tempo a atividades de sala de aula para refletir períodos de atenção individuais dos alunos; terminar a aula de forma orientada.
- B. Conteúdo – apresentar o conteúdo da língua de modo apropriado para os indivíduos e para grupos específicos de alunos; relacionar o ensino ao conhecimento dos alunos e a experiências de aprendizagem prévias em línguas; relacionar o ensino a eventos em contextos locais e internacionais; relacionar a língua de ensino à cultura daqueles que a falam.
- C. Interação com os Alunos – organizar os alunos numa sala e ter a sua atenção no início da aula; manter e maximizar a atenção dos alunos durante a aula; ser ágil e reagir apoiando a iniciativa e interação do aluno; encorajar a participação dos alunos sempre que possível; seguir uma série de estilo de aprendizagem; tornar explícito e ajudar os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem apropriadas.
- D. Gestão de Sala de Aula - desempenhar diferentes papéis consoante as necessidades dos alunos e os requisitos da atividade (recurso, mediador,

supervisor, etc.); criar oportunidades de gestão do trabalho individual, de par, de grupo e de turma; fazer e usar recursos de modo eficiente (*flashcards*, gráficos, etc.); gerir e usar os *media* de instrução de modo eficiente (computador, retroprojektor, vídeo, etc.); supervisionar e apoiar os alunos no uso de diferentes recursos das TIC dentro e fora da sala de aula.

- E. Língua na Sala de Aula – conduzir a aula na língua alvo; decidir quando é apropriado usar a língua alvo e quando não o é; usar a língua alvo como metalinguagem; usar várias estratégias quando os alunos não entendem a língua alvo; encorajar os alunos a usar a língua alvo nas suas atividades; encorajar os alunos a relacionar a língua alvo com outras línguas que falam ou aprenderam quando tal se revela útil.

6- Aprendizagem Autónoma (*independent*)

- A. Autonomia do Aluno – avaliar e selecionar uma variedade de atividades que ajudam os alunos a refletir sobre o conhecimento e as competências que já detêm; avaliar e selecionar uma variedade de atividades que ajudam os alunos a identificar e a refletir os processos de aprendizagem individual e os estilos de aprendizagem; orientar e apoiar os alunos no estabelecimento dos seus próprios objetivos e na planificação da sua própria aprendizagem; avaliar e selecionar tarefas que ajudam os alunos a refletir e a desenvolver estratégias de aprendizagem específicas e capacidades de estudo; apoiar os alunos na escolha de tarefas e atividades de acordo com as suas necessidades e interesses individuais; ajudar os alunos a refletir e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e avaliar resultados.
- B. Trabalho de Casa – avaliar e selecionar tarefas mais adequadas para os alunos realizarem em casa; estabelecer o trabalho de casa em colaboração com os alunos; dar apoio suficiente aos alunos para que eles façam o trabalho de casa de modo autónomo e apoiá-los com a gestão do tempo; avaliar o trabalho de casa de acordo com critérios válidos e transparentes.
- C. Projetos – planear e gerir trabalho de projeto de acordo com objetivos relevantes; planear e organizar trabalho de projeto inter-curricular

individualmente ou em colaboração com outros docentes; apoiar os alunos nas suas escolhas durante as várias etapas do trabalho de projeto; encorajar os alunos a usar ferramentas de apresentação relevantes; avaliar o processo e o resultado do trabalho de projeto em cooperação com os alunos.

- D. Portefólios – estabelecer objetivos específicos do trabalho com recurso a portefólio (para o trabalho de curso, para avaliação contínua, etc.); planear e estruturar o trabalho com recurso a portefólio; supervisionar e fornecer *feedback* construtivo sobre o trabalho de portefólio; avaliar portefólios com critérios válidos e transparentes; encorajar a autoavaliação e a heteroavaliação do trabalho com recurso ao portefólio.
- E. Ambientes de Aprendizagem Virtual – usar vários recursos das TIC (correio eletrónico, sítios da internet, programas de computador, etc.); aconselhar os alunos como encontrar e avaliar recursos TIC apropriados (sítios da internet, motores de busca, programas de computador, etc.); iniciar e facilitar vários ambientes de aprendizagem (plataformas de aprendizagem, fóruns de discussão, páginas de internet, etc.).
- F. Atividades Extracurriculares – reconhecer quando e onde a necessidade de atividades extracurriculares para melhorar a aprendizagem (revistas dos alunos, clubes, excursões, etc.); estabelecer objetivos para as viagens da escola e para programas de cooperação e intercâmbio internacional; ajudar a organizar intercâmbios em colaboração com instituições e pessoas de recursos relevantes; avaliar os resultados de aprendizagem das viagens de escola, e programas de intercâmbio e de cooperação internacional.

7) Avaliação da Aprendizagem

- A. Construção de Ferramentas de Avaliação – avaliar e selecionar procedimentos de avaliação válidos (testes, portefólios, autoavaliação, etc.) apropriados aos objetivos de aprendizagem; negociar com os alunos como o seu trabalho e progresso devia ser melhor avaliado; construir e usar atividades de sala de aula para monitorizar e avaliar a participação e o desempenho dos alunos.

- B. Avaliação – identificar pontos fortes e áreas de melhoria no desempenho do aluno; avaliar a capacidade do aluno para trabalhar de forma autónoma e em colaboração; usar o processo e resultados de avaliação para informar o processo de ensino e planear a aprendizagem para os indivíduos e grupos (avaliação formativa); apresentar a avaliação do desempenho e progresso do aluno de forma descritiva, transparente e compreensível para o aluno, pais e outros; usar procedimentos de avaliação adequados para mapear e monitorizar o progresso do aluno (relatórios, listas de verificação, graus, etc.); usar escalas de avaliação do QECRL; usar um sistema de graduação internacional, nacional, institucional válido na avaliação do desempenho do aluno; atribuir notas em testes e exames usando procedimentos que são de confiança e transparentes.
- C. Auto e Heteroavaliação – ajudar os alunos a estabelecer metas e avaliar o seu próprio desempenho; ajudar os alunos a envolver-se na avaliação pelos pares; ajudar os alunos a usar o Portefólio Europeu de Línguas.
- D. Desempenho na Língua – avaliar a capacidade de um aluno produzir um texto oral de acordo com critérios como conteúdo, alcance, precisão, fluência, etc.; avaliar a capacidade de um aluno produzir um texto escrito de acordo com critérios como conteúdo, alcance, exatidão, coesão e coerência, etc.; avaliar a capacidade de um aluno compreender e interpretar um texto falado como ouvir para obter informação geral essencial, informação específica ou detalhada, implicação, etc.; avaliar a capacidade de um aluno compreender e interpretar um texto escrito para obter informação geral essencial, informação específica ou detalhada, implicação, etc.; avaliar a capacidade de um aluno se envolver na interação oral de acordo com critérios como conteúdo, alcance, exatidão, fluência e estratégias de conversação; avaliar a capacidade de um aluno se envolver na interação escrita de acordo com critérios como conteúdo, alcance, exatidão e resposta apropriada, etc.
- E. Cultura – avaliar o conhecimento que o aluno tem de factos culturais, eventos, das comunidades da língua alvo; avaliar a capacidade do aluno fazer comparações entre a sua própria cultura e a cultura das comunidades da língua

alvo; avaliar a capacidade do aluno responder e agir apropriadamente em encontros com a cultura da língua alvo.

- F. Análise do Erro – analisar os erros dos alunos e identificar os processos que os podem causar; dar *feedback* construtivo aos alunos no que diz respeito aos seus erros; lidar com os erros que ocorrem na sala de aula de forma a apoiar os processos de aprendizagem e comunicação; lidar com os erros que ocorrem na língua falada e escrita de forma a apoiar os processos de aprendizagem não minando a confiança e a comunicação.

2.2. Desafios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Importa agora conduzir a leitura para as competências mais específicas dos professores de línguas, partindo da análise do QECRL, publicado em 2001 (CE, 2001a). Este quadro desafia os docentes ao nível da organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação com metodologias ativas para o desenvolvimento de competências gerais individuais ao nível do saber, saber-fazer, saber-ser e saber aprender, para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e para o desenvolvimento de competências de comunicação em Língua Estrangeira, sendo estas entendidas como a soma de conhecimento, capacidades e caraterísticas que permitem ao indivíduo realizar ações.

Como um documento de referência, aberto, amigável e dinâmico que visa a promoção da comunicação e da diversidade linguística, fornece uma base comum de entendimento, entre os profissionais de línguas de todos os sistemas educativos da Europa, sobre as competências necessárias a uma comunicação eficaz, os saberes e as capacidades a mobilizar para desenvolver essas competências e os contextos culturais onde as situações de comunicação em Língua Estrangeira se desenvolvem. Não sendo um documento dogmático, orienta, contudo, os docentes de línguas para uma utilização flexível em função das necessidades, motivações, caraterísticas e recursos dos aprendentes assim como do contexto e dos objetivos de utilização, desafiando-os para novas práticas e para a cooperação no âmbito do ensino e da aprendizagem em Línguas. Com uma natureza taxonómica, o QECRL procura abordar a complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas diferentes componentes que interagem no desenvolvimento de cada indivíduo, tendo presente que a sua

identidade também se molda no seio do grupo social com recurso à riqueza das experiências linguísticas e culturais, cabendo ao docente e ao aprendente a reintegração desses elementos para o seu desenvolvimento. Estamos assim, perante um instrumento facilitador da construção e do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, que tem como suporte a visão integradora do papel das línguas no desenvolvimento individual e social conjugada com o reconhecimento europeu dos níveis de proficiência que medem os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida.

Mas, como lidar com a mudança do modelo de ensino e aprendizagem da língua, outrora centrado num ideal de falante nativo de uma, duas ou três línguas, para um modelo de desenvolvimento do repertório linguístico com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialetos? Como desenvolver a competência plurilingue?

2.2.1. competências gerais (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender)

O QECRL orienta para a ação, tendo em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social, desenvolvendo competências gerais individuais (Quadro 8).

Quadro 8: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão F. Competências Gerais*

| F. Competências Gerais | |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Conhecimento declarativo (saber) | 1) Proporcionar aos alunos o conhecimento do mundo (geografia, ambiente, economia e políticas dos países), o conhecimento sociocultural (vida diária, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, convenções sociais, rituais, etc.) e a consciência intercultural (semelhanças e diferenças entre a comunidade de origem e a comunidade alvo) |
| 2. Capacidades práticas (saber-fazer) | 2) Promover o desenvolvimento de competências práticas (sociais, ligadas à vida diária, vocacionais ou profissionais e de lazer) e interculturais |
| 3. Competência existencial (saber-ser) | 3) Promover o desenvolvimento da identidade pessoal (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e fatores de personalidade) |
| 4. Competências de aprendizagem (saber-aprender) | 4) Promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem (consciência dos passos e das capacidades articulatórias para aprender uma língua e comunicar), de estudo (cooperação efetiva nos trabalhos de par e de grupo, uso de recursos e materiais para aprendizagem autónoma, etc.) e heurísticas (geração de novas competências e de novo conhecimento em novas situações, através da observação, análise, inferência, memorização, etc.) no sentido da autonomia do aluno |

Os indicadores relacionados com o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização ou capacidades práticas (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) subjacentes ao desenvolvimento da competência comunicativa em Língua desafiam os docentes de línguas dos CDC para proporcionar aos seus alunos o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Estes docentes deverão preocupar-se também com o desenvolvimento de competências práticas e da identidade pessoal assim como com as competências de aprendizagem, de estudo e heurísticas para que os alunos desenvolvam autonomia relativamente ao seu desempenho no âmbito da língua.

2.2.2. competências linguísticas

Segundo o referente em presença, o desenvolvimento da competência comunicativa inclui a dimensão das competências linguísticas (Quadro 9), que tem como indicadores as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Os docentes de línguas devem ter a capacidade de desenvolver nos alunos competências lexical (conhecimento e capacidade de utilizar vocabulário), gramatical (morfologia e sintaxe) e semântica (consciência da organização do sentido).

Quadro 9: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão G. Competências Linguísticas*

| G. Competências Linguísticas | |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Competências linguísticas | 1) Proporcionar o conhecimento lexical, fonológico e sintático da língua 2) Promover o desenvolvimento das competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica |
| 2. Competências sociolinguísticas | 3) Proporcionar o conhecimento e as capacidades para lidar com a dimensão social do uso da língua a nível dos marcadores linguísticos das relações sociais, das convenções de boas maneiras, da sabedoria popular, diferenças de registo (diferenças sistemáticas entre variedades de linguagem usada em diferentes contextos) e dialeto e sotaque |
| 3. Competências pragmáticas | 4) Proporcionar o conhecimento e o desenvolvimento da competência discursiva (mestria do discurso, flexibilidade, estratégias de interação, desenvolvimento temático, coerência e coesão), da competência funcional (macro funções, micro funções) e da competência do <i>design</i> (esquemas/cenários de interação, fluência, precisão proposicional) |

Neste sentido, o desenvolvimento das competências linguísticas desafiam estes docentes para metodologias de aprendizagem relativas ao vocabulário, incluindo exposição/seleção de palavras e expressões, dedução de significados, uso do dicionário, atividades de exploração, apresentação de palavras com associação a auxiliares visuais, memorização, indicação ao aprendente da quantidade, âmbito e controlo do vocabulário que precisa de dominar; à gramática, abrangendo o modo indutivo e posterior explicação, apresentação de quadros estruturais, exercícios formais, esclarecimento e reformulação das hipóteses dos aprendentes; à pronúncia, envolvendo exposição a enunciados orais autênticos, imitação em coro, trabalho individual em laboratório, leitura fonética em voz alta de textos aferidos, treino de ouvido e exercícios fonéticos; e à ortografia, incluindo textos escritos autênticos, memorização do alfabeto e da forma das palavras e prática do ditado. Para desenvolver a competência sociolinguística dos alunos, os docentes de línguas devem ser capazes de adaptar o discurso ao contexto social com os marcadores linguísticos mais adequados (normas, códigos, gestos, ritos próprios das diferentes comunidades) através de opções metodológicas que incluem a apresentação de textos e de situações contrastantes entre a sociedade de origem e a sociedade alvo, situações autênticas e exploração da componente sociocultural no estudo da língua viva.

Para o desenvolvimento das competências pragmáticas os docentes devem ter a capacidade de proporcionar o desenvolvimento da competência discursiva ao nível da flexibilidade e da mestria do discurso coerente e coeso; da competência funcional quer no grau macro ou micro; e da competência do *design*, através de esquemas ou cenários de interação, desenvolvimento temático, fluência e precisão proposicional. As opções metodológicas podem incluir a transferência da língua materna para a Língua Estrangeira, a complexidade progressiva da estrutura do discurso e a extensão funcional dos textos, tomada de consciência pela análise, explicação e terminologia, ensino explícito e modelos de troca verbal. Portanto, nas competências pragmáticas eleger-se como atributo fundamental o uso funcional dos recursos linguísticos, traduzido na produção de funções de linguagem, e atos de discurso em contextos diversificados, estando, assim, em presença da competência funcional e da competência discursiva.

2.2.3. competências de comunicação

Enquadrada no QECRL (CE, 2001a), a abordagem da língua sob a perspetiva da comunicação (Quadro 10) coloca vários desafios aos docentes para trabalharem em seis indicadores relativos ao contexto do uso da língua, temas/conteúdos, tarefas comunicativas, atividades e estratégias de língua comunicativa, processo de linguagem e textos.

Quadro 10: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão H. Competências de Comunicação*

| H. Competências de Comunicação | |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Contexto do uso da língua | 1) Criar situações para os alunos aprenderem a interagir em diferentes contextos nos domínios pessoal, público, ocupacional e educacional 2) Proporcionar condições físicas, sociais e de tempo para facilitar a comunicação 3) Avaliar os pré-requisitos dos alunos para poderem interpretar a situação 4) Adequar as atividades aos objetivos, motivações e interesses dos alunos 5) Adequar as situações de comunicação ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua capacidade de reflexão sobre a experiência |
| 2. Temas de comunicação /conteúdos | 6) Organizar os temas em cascata por categorias temáticas, subcategorias e noções específicas 7) Traduzir o programa de acordo com os objetivos dos cursos e com as necessidades de comunicação dos alunos 8) Selecionar e organizar os temas, subtemas e noções específicas de acordo com as necessidades, as motivações e as características dos alunos 9) Adequar os conteúdos aos diferentes domínios |
| 3. Tarefas comunicativas | 10) Proporcionar diferentes atos de comunicação nos domínios pessoal, público, ocupacional e educacional 11) Adequar as tarefas comunicativas às necessidades dos alunos 12) Distinguir e compatibilizar as tarefas enquanto utilizadores da língua com as tarefas relacionadas com o processo de aprendizagem 13) Organizar as tarefas tendo em conta o tipo, as finalidades, os recursos, os resultados, as atividades, os papéis dos participantes, o acompanhamento e a avaliação 14) Organizar atividades lúdicas 15) Organizar atividades estéticas, recetivas, produtivas e interativas, orais e escritas |
| 4. Atividades e estratégias de língua comunicativa | 16) Planear e organizar atividades e estratégias de produção oral e escrita, de receção oral e escrita e de mediação 17) Acompanhar e avaliar atividades e estratégias de produção, receção, interação e |

| | |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>mediação oral e escrita</p> <p>18) Utilizar a comunicação não-verbal através de ações práticas e observáveis para acompanhar as atividades da língua, de comportamentos paralinguísticos e de elementos paratextuais</p> |
| 5. Processo de linguagem comunicativa | <p>19) Organizar o processo de desenvolvimento da linguagem comunicativa de acordo com três fases: planeamento, execução (produção, receção, interação) e acompanhamento/monitorização.</p> <p>20) Selecionar, interrelacionar e coordenar as componentes das competências da linguagem comunicativa</p> <p>21) Promover e acionar as componentes de formulação e de articulação na produção linguística incluindo processos lexicais, gramaticais, fonológicos e ortográficos</p> <p>22) Promover e acionar o desenvolvimento de processos recetivos em sequências lineares em permanente atualização e reinterpretação</p> <p>23) Promover e desenvolver processos de interação tendo em conta as condições de sobreposição e de distinção de processos recetivos e produtivos e a natureza cumulativa do discurso</p> <p>24) Avaliar as capacidades dos alunos para a realização das tarefas comunicativas</p> <p>25) Avaliar as ajudas que os alunos precisam para efetivamente comunicarem</p> |
| 6. Textos | <p>26) Selecionar e utilizar os textos e os media mais adequados para promover a abordagem comunicativa da língua no modo produtivo, interativo e na mediação.</p> <p>27) Avaliar, selecionar, adaptar e compor diferentes textos orais e escritos que permitam o desenvolvimento de atividades produtivas, recetivas e interativas de acordo com as capacidades dos alunos.</p> <p>28) Avaliar de modo crítico as características do discurso de sala de aula, dos testes e da avaliação bem como dos materiais de referência</p> <p>29) Promover e desenvolver nos alunos a competência de produção de textos mais apropriados à dimensão comunicativa, aos contextos de uso e aos meios usados.</p> |

Neste sentido, espera-se que os docentes criem diferentes contextos para o uso da língua (em locais, instituições, ou organizações) para os alunos aprenderem a interagir em diferentes domínios, envolvendo diferentes pessoas, eventos e ações, com a ajuda de material audível e legível, com um número de participantes que permita a cooperação entre si, com tempo para a preparação e realização da comunicação de acordo com os pré-requisitos e desenvolvimento psicológico dos alunos e com as atividades organizadas de acordo com as suas motivações e interesses. As opções metodológicas para o ensino das línguas e a aprendizagem dos alunos devem centrar-se no aprendente, tal como Savignon (2002) também o enuncia, devendo fundamentar-se na sua eficácia relativamente aos objetivos combinados em função das necessidades e motivações dos alunos no seu contexto social. Devem

selecionar e organizar os temas por categorias, subcategorias e noções específicas, traduzindo o programa de acordo com os objetivos explícitos dos cursos, as necessidades de comunicação dos alunos e as suas motivações e características, adequando os conteúdos aos diferentes domínios. Assim, a tradução do programa na planificação não pode ser definitiva mas manter-se em permanente construção, selecionando as temáticas em função da análise e da avaliação das necessidades de comunicação dos aprendentes num domínio ou nos domínios relevantes para o uso da língua.

As abordagens gerais apresentam vias que podem ser adotadas no sentido da realização da aprendizagem, pela exposição direta ao uso de material autêntico (falantes nativos, meios de comunicação social, textos escritos não adaptados, programas de computador, interação comunicativa, combinação de atividades), tendo em conta os papéis relativos dos professores (tempo de aula para explicação à turma e para perguntas distinguindo-se as referenciais, de informação e de testagem, organização social do trabalho, capacidade de ensinar, de gerir a aula, de pesquisar, de refletir sobre a experiência, de individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades), dos aprendentes (comportamento e disciplina, participação no processo de aprendizagem, autonomia, uso de estratégias comunicativas) e dos suportes (computador, vídeo, laboratório multimédia, textos orais e escritos, atividades). Os docentes de línguas devem organizar tarefas comunicativas de receção e produção oral e escrita, adequadas às necessidades dos alunos, proporcionando diferentes atos de comunicação em diferentes domínios com simulações, representações e interações, organizando atividades cognitivas e afetivas, lúdicas e estéticas como jogos, palavras cruzadas, canções, textos literários, recitais, dramatizações e poesia, entre outras. Devem planear, organizar, acompanhar e avaliar atividades e estratégias de receção e produção oral e escrita, de interação e de mediação, como os debates, discursos, anúncios públicos, informação, instruções, questionários, artigos, relatórios, ensaios, escrita criativa, compreensão da leitura, leitura para obter informação geral, específica, detalhada, por prazer, conversação, discussão, entrevista, correspondência, participação em conferências *online*, notas, mensagens, tradução, resumo, e paráfrase, entre outras, e utilizar igualmente a comunicação não-verbal através de ilustrações, diagramas, tabelas, linguagem corporal, sons da fala, etc.

No âmbito do processo de desenvolvimento da linguagem comunicativa, os docentes devem ter a capacidade de organizar esse sistema de acordo com o planeamento, execução e acompanhamento/monitorização, selecionando, interrelacionando e coordenando as suas diferentes componentes. Devem atender, particularmente, à formulação e articulação na produção linguística, incluindo processos lexicais, gramaticais, fonológicos e ortográficos e processos recetivos de perceção do discurso e da escrita através da identificação de informação e compreensão semântica e cognitiva do texto como uma entidade linguística e da interpretação da mensagem em contexto, com atividades, recursos e materiais adequados - dicionários, gramáticas, enciclopédias, etc. Devem promover e desenvolver processos de interação tendo em conta as condições de sobreposição e de distinção de processos recetivos e produtivos e a natureza cumulativa do discurso, avaliando as capacidades dos alunos para a realização das tarefas comunicativas e os apoios que os alunos precisam para efetivamente comunicarem.

A apresentação, construção e desenvolvimento de situações propiciadoras da comunicação são facilitadas pelas tarefas pedagógicas comunicativas, distinguindo-se de exercícios com maior incidência em formas descontextualizadas, com o envolvimento ativo dos aprendentes na seleção, gestão e avaliação da tarefa para a produção de resultados, com a comunicação em situações reais ou simuladas. A execução da tarefa implica a ativação de um conjunto de competências gerais, das capacidades interculturais, da competência de aprendizagem e da competência de realização para além dos traços de personalidade e atitudes individuais, importando o planeamento e a sua preparação como fatores indispensáveis do êxito da mesma. Neste sentido, os recursos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, desde os diferentes tipos de texto, os *media*, as tecnologias de informação e comunicação e as diferentes atividades de receção auditiva e visual permitem a preparação dos aprendentes para a produção de discurso oral e escrito e para a interação com outros usuários da língua. A seleção criteriosa e utilização de textos orais e escritos devem ser assim, adequados à promoção e desenvolvimento da abordagem comunicativa da língua no modo produtivo, interativo e na mediação de acordo com as capacidades dos alunos, as características do discurso da sala de aula, dos testes e da avaliação.

Num contexto educacional marcado pela inclusão, entendida pela UNESCO (2009) como um processo que promove e reforça a educação para todos, concedendo oportunidades

de presença, participação e de sucesso para todos os alunos, será, então, prudente diferenciar o currículo, diversificar os métodos, privilegiando os mais ativos, expressivos e investigativos, gerir os grupos de trabalho em função dos objetivos pretendidos e do grau de complexidade das atividades propostas, de acordo com os espaços e os tempos necessários. Tal desiderato implica organizar a planificação a partir da questionação dos temas que serão necessários para os alunos comunicarem nos domínios selecionados, dos subtemas relacionados, e das noções específicas relativamente aos lugares, instituições ou organizações, pessoas, objetos, acontecimentos e operações necessárias ao uso da língua em cada subtema. Os planos de trabalho devem refletir a autonomia do docente na flexibilização curricular, organizando-os em função dos contextos e das situações, especificando os objetivos de aprendizagem e propondo o vocabulário, gramática e repertórios de noções e de funções bem como as estratégias e os recursos (seleção e ordem dos textos, atividades ...) que ajudarão os alunos em tarefas comunicativas no âmbito dos temas acordados. Toda a interação que se produz internamente entre as competências do indivíduo (conhecimento, capacidades e mecanismos de atuação), associada ao processo de aprendizagem, desenvolve a competência comunicativa ao nível da receção, produção, interação e mediação do discurso, de acordo com os contextos, nos domínios público (interação social ordinária), pessoal (relação familiar), educacional (contexto de aprendizagem) e ocupacional (relação com o emprego, profissão, ocupação) e com os níveis de proficiência que são observáveis no comportamento e *performance* do indivíduo.

2.2.4. competências de avaliação

No que respeita à avaliação (Quadro 11), o QECRL preocupa-se com a sua integração no processo de ensino e aprendizagem, orientando-se para uma ação mais formativa e formadora à semelhança do que havíamos encontrado na análise dos documentos orientadores da matriz dos próprios CDC.

As questões do QECRL, no que concerne à avaliação da proficiência do utilizador da língua, prendem-se com a validade e a fiabilidade da avaliação, onde a norma e os critérios usados para a tomada de decisão adquirem toda a importância para os docentes. A descrição dos níveis de proficiência apresentada ajuda nestas questões, aclarando as especificações

relativas ao construto ou àquilo que é avaliado e aos critérios que permitem a interpretação do desempenho, possibilitando a homogeneização e o relacionamento. A avaliação é tanto mais válida quanto a amostra seja variada e representativa dos tipos de discurso. Destaca-se a orientação fornecida relativamente à construção dos descritores, de forma positiva e independente, em escalas de classificação que constituem uma base de trabalho que ajudam à eliminação da subjetividade e à ponderação dos juízos sobretudo em competências subjacentes a uma língua em comunicação.

Quadro 11: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão I. Competências de Avaliação*

| I. Avaliação | |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Avaliação da aprendizagem e da proficiência linguística | 1) Criar situações de comunicação para avaliar a proficiência do utilizador da língua através de descritores claros e fiáveis 2) Avaliar utilizando e integrando critérios de mestria e critérios de um <i>continuum</i> de aprendizagem 3) Adequar o tipo de avaliação às necessidades dos alunos e ao tipo de cursos 4) Construir e utilizar instrumentos de recolha de dados que permitam a descrição e uma avaliação formativa e formadora 5) Distinguir a avaliação da aprendizagem da avaliação da proficiência linguística |
| 2. Auto e heteroavaliação | 6) Construir e utilizar instrumentos que ajudem à reflexão sobre o processo de aprendizagem, os processos utilizados e os resultados alcançados |

Importa observar a diferença entre a avaliação do conhecimento, que corresponde à perspetiva interna orientada para a escola e para a aprendizagem, e a avaliação da proficiência, que representa a perspetiva do exterior, orientada para o mundo real e para o produto, e perceber o seu equilíbrio no sistema de avaliação para verificar se de facto são avaliados o desempenho comunicativo e linguístico. A avaliação comunicativa, intimamente ligada à proficiência linguística, refere-se a um contínuo de capacidade, e não apenas a resultados associados a objetivos específicos de aprendizagens realizadas nos cursos, e consubstancia-se com o reforço da aprendizagem integrada num processo formativo e numa dinâmica de melhoria. Tendo em conta que em situações reais de comunicação interferem outros fatores como a personalidade e as características do aprendente bem como a sua relação

com o contexto e o clima relacional, constitui um desafio avaliar a sua prestação integrando os critérios de mestria com os critérios de um contínuo de aprendizagem considerando a capacidade individual relativamente a todos os níveis de capacidade nessa área.

O docente utilizador do QECRL é desafiado para seleccionar o tipo de avaliação mais relevante para as necessidades do aprendente levando em linha de conta o sistema em que está inserido e também o mais adequado à cultura pedagógica desse sistema. Ao apresentar padrões e técnicas de avaliação desafia os docentes a consciencializar as suas características e diferenças para a seleção das mais adequadas aos princípios subjacentes à abordagem dos cursos. A avaliação contínua dos desempenhos e dos projetos, realizada pelo docente e também pelo aprendente, é integrada no processo de ensino e aprendizagem e por isso é interna, praticada através de listas de verificação, de grelhas de registo da avaliação formal do trabalho realizado na sala de aula e de portefólios, concretizada em diferentes momentos e cumulativa para a avaliação final, distinguindo-se da avaliação pontual e exterior ao ensino. A avaliação contínua identifica de modo mais claro a criatividade e os pontos fortes mas desafia a capacidade dos docentes a serem objetivos durante um processo que se pode tornar burocrático na acumulação de testes. Neste contexto, a descrição dos critérios tem utilidade para a avaliação da capacidade relativa às atividades comunicativas.

Às opções de construção curricular, com base no QECRL, estão subjacentes os objetivos da promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística, onde o desenvolvimento do Portefólio Europeu de Línguas (CE, 2001a; CE, 2001b; Little, Goulier & Hughes, 2011), como instrumento de registo da história linguística do indivíduo com certificações formais e averbamento de experiências de aprendizagens informais relacionadas com as línguas e culturas, pode desempenhar um papel de tomada de consciência, de reflexão e de valorização do desenvolvimento dessa competência plurilingue. A multidimensionalidade do currículo torna-se compatível com os dispositivos de aprendizagem e de avaliação, através de uma abordagem modular, num processo de valorização da competência plurilingue e pluricultural dos aprendentes.

A avaliação formativa, que consiste num processo contínuo de recolha de informação integrada no processo de ensino e aprendizagem, funciona como elemento de melhoria contínua, e também de diagnóstico, sendo importante para o docente planear as aulas e para o aluno na medida em que o orienta no sentido das aprendizagens programadas. A avaliação

sumativa mede e classifica os resultados da aprendizagem, não sendo certo que faz a avaliação da proficiência. Alguns autores (Black, William, Harrison & Marshall, 2002) distinguem a avaliação formativa da avaliação sumativa, dizendo que a primeira trata da avaliação para a aprendizagem e a segunda diz respeito à avaliação da aprendizagem.

A heteroavaliação e a autoavaliação, incluídos no QECRL, apresentam-se como as duas faces que ajudam os aprendentes a tomar consciência do modo como são formulados os juízos, especialmente ligados aos critérios com recurso a descritores claros de padrões de proficiência que ajudam a diferenciar desempenhos e conhecer os seus pontos fortes e necessidades de melhoria para orientarem a sua aprendizagem. Deste modo, os aprendentes envolvem-se no seu próprio processo de avaliação.

Subjacentes às orientações, incluídas no QECRL, estão os princípios emanados pelo Conselho da Europa (CE, 2001a) relativamente às línguas modernas: (i) de proteção e desenvolvimento da diversidade de línguas e de culturas na Europa como fonte de enriquecimento e de compreensão com vista à comunicação; (ii) de promoção da mobilidade europeia; (iii) do entendimento mútuo e da cooperação como forma de eliminar a discriminação e (iv) da adoção e desenvolvimento de políticas educativas nacionais alicerçadas em políticas de cooperação entre os estados membros, com respeito pelas orientações europeias. Contudo, esta tendência de uma nova abordagem que promove e desenvolve a competência comunicativa não é exclusiva do espaço europeu.

2.3. Desafios dos programas de línguas modernas de matriz europeia

Na perspetiva de cooperação europeia, num contexto marcado pela acelerada transformação das sociedades, pelos desafios lançados pelas TIC, pela mobilidade das pessoas no espaço comunitário, pela ampliação do tecido económico e empresarial no espaço europeu e pelas políticas de integração da diversidade cultural, o desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação das aprendizagens das línguas modernas bem como a produção de materiais multimédia são fundamentais. Neste campo é importante o contributo do QECRL ao refletir e apresentar os desafios que os programas de línguas modernas de matriz europeia colocam aos docentes.

Os programas⁴⁶ de aprendizagem de línguas no contexto escolar dos CDC partilham dos princípios do QECRL, traduzindo as necessidades e expectativas de uma Europa plurilingue e pluricultural caracterizada por uma sociedade em constante mudança, com um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade e crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário, onde o acesso a várias línguas serve não apenas a comunicação com os outros como a educação cívica, democrática e humana. A análise dos programas de línguas destes cursos (Anexo 2) evidenciou quatro dimensões – A. Finalidades dos Programas, B. Competências Transversais, C. Competências Nucleares e D. Elencos Modulares, que desafiam os docentes a ter ou a desenvolver competências para trabalhar nesta tipologia de ensino.

2.3.1. finalidades dos programas

As finalidades dos programas (Quadro 12) colocam o enfoque na formação integral dos alunos, que inclui a aquisição dos saberes curriculares e sua aplicação bem como a construção da educação para a cidadania, favorecendo a postura reflexiva e crítica de cidadãos intervenientes e autónomos.

Portanto, os docentes devem conhecer e proporcionar o conhecimento e o desenvolvimento das competências dos alunos tendo por base as finalidades dos programas de línguas, nomeadamente a capacidade reflexiva e o uso da língua nas dimensões pessoal, social e profissional, a comunicação plurilingue e pluricultural, a educação para a cidadania e uma comunicação oral e escrita eficaz. Os seus parâmetros organizativos, informados pelo QECRL, não podem deixar de incluir o uso e aprendizagem das línguas em diferentes contextos, os perfis de saída e os desempenhos em cada ciclo de aprendizagem bem como os processos e os percursos de aprendizagem, concebidos e desenvolvidos a partir de uma reflexão orientada por referência às opções pedagógicas de acordo com o currículo, o conceito

⁴⁶ Programas dos Cursos CEF - Alemão (Mota, R.L.S & Ribeiro, C.M.S., 2006); Espanhol CEF (Acosta, J.L., Alberto, F. L. & Baltasar, M. M. A., 2006); Francês (Avelino, M. C., Capucho, M.F. & Arroyo, F., 2005); Inglês (Moreira, G. G.; Almeida, M. T. & Howcroft, S. J., 2005); Língua Portuguesa/Português (Coelho, M. C., Campos, M. J., & Viegas, M. F. (2005). Cursos Profissionais – Alemão (Mota, R.L.S. & Ribeiro, C.M.F., 2006); Espanhol (Acosta, J. L., 2006); Francês (Avelino, M. C. Capucho, M.F. & Arroyo, F., 2005); Inglês (Moreira, G. G., Almeida, M. T. & Howcroft, S. J., 2005); Português (Coelho, M. C. & Campos, M. J., 2005)

de língua, como espaço de expressão do eu que serve as relações interpessoais e as realizações de interação social, o papel da aprendizagem e o papel prospectivo da língua.

Quadro 12: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão J. Finalidades dos Programas*

| J. Finalidades dos Programas | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| <p>1. Formação de um bom utilizador da língua para conhecer o seu funcionamento e comunicar com sucesso tendo por base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber (conhecimentos académicos e empíricos) • saber-fazer (capacidades processuais cognitivas e técnicas), • saber-ser (comportamentos, atitudes e valores) • saber-aprender (articulação dos vários saberes fomentando a curiosidade e a gestão do desconhecido) | <p>1) Conhecer as finalidades dos programas de línguas;</p> <p>2) Proporcionar o conhecimento e o desenvolvimento das competências dos alunos tendo subjacentes as finalidades dos programas de línguas, nomeadamente a capacidade reflexiva e uso da língua nas dimensões pessoal, social e profissional, a comunicação plurilingue e pluricultural, a educação para a cidadania e uma comunicação oral e escrita eficaz.</p> |

Neste sentido, os programas veiculam essa oportunidade de aquisição das formas de comunicação em línguas tendo por objetivo a preparação dos aprendentes para lidar com as necessidades do dia-a-dia num país estrangeiro, para ajudar os estrangeiros no seu próprio país, para expressar pensamentos, sentimentos e trocar informação e ideias com jovens e adultos que falam uma língua diferente e para adquirir um amplo e profundo conhecimento do modo de vida e das formas de pensamento e de tradição cultural de outras pessoas.

2.3.2. competências transversais

As competências transversais, suscitadas na análise dos programas (Quadro 13), organizam-se em torno das competências de comunicação, competências estratégicas de aprendizagem e avaliação.

Para desenvolver as competências de comunicação dos alunos os docentes de línguas precisam de organizar o seu trabalho para desenvolver as competências linguística, discursiva, sociolinguística e sociocultural com grau de complexidade crescente e com a implementação

de estratégias adequadas à interpretação e produção do discurso oral e escrito, e de compreensão do mundo que os rodeia.

Quadro 13: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão K. Competências transversais*

| K. Competências transversais | |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Competências de comunicação | 1) Promover nos alunos o desenvolvimento de competências de comunicação ao nível linguístico, discursivo, sociolinguístico e sociocultural; 2) Proporcionar e ampliar, com grau de complexidade crescente, o conhecimento linguístico dos alunos desenvolvendo competências lexical, gramatical, semântica e fonológica de acordo com os temas e as dimensões da língua como sistema 3) Implementar e desenvolver estratégias de interpretação e produção do discurso oral e escrito para levar os alunos a manter a comunicação 4) Desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos sobre o seu contexto individual e a relação com o mundo e as sociedades onde a língua alvo é falada tomando consciência dos saberes culturais, dos valores e dos comportamentos dessas comunidades para poderem interagir eficazmente |
| 2. Competências estratégicas de aprendizagem | 5) Proporcionar saberes e procedimentos onde o aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem. 6) Promover a interdisciplinaridade ou articulação de conhecimentos com as restantes componentes de formação para aquisição de competências úteis à inserção profissional dos alunos 7) Desenvolver a capacidade de autonomia e espírito crítico dos alunos 8) Promover a aprendizagem colaborativa através de projetos, estudos caso, trabalhos de grupo... 9) Mobilizar estratégias que promovam nos alunos uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem adotando formas sociais de trabalho diversificadas (trabalho individual, de pares, em grupo, inter-grupos, em plenário) 10) Preparar e apoiar percursos de aprendizagem comuns e / ou diferenciados permitindo a progressividade da complexidade das operações cognitivas 11) Proporcionar atividades que se adaptem às exigências das tarefas e aos objetivos de aprendizagem 12) Implementar e desenvolver estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e aos fins a que se destina 13) Implementar e desenvolver estratégias de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos 14) Implementar e desenvolver estratégias de pesquisa em vários suportes incluindo a Internet 15) Conceber e utilizar instrumentos de análise e de síntese 16) Implementar e desenvolver estratégias de utilização das TIC |

| | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 17) Implementar e apoiar projetos individuais ou coletivos que envolvam desempenhos diferentes 18) Regular e facilitar as aprendizagens |
| 3. Competências de avaliação | 19) Usar a avaliação diagnóstica para perceber o ponto de partida de cada aluno para o processo de ensino aprendizagem, estabelecer metas de aprendizagem e planos de avaliação 20) Usar a avaliação formativa para regular o processo de ensino e aprendizagem 21) Usar a avaliação sumativa no término de um segmento de ensino aprendizagem para avaliar o nível de consecução dos objetivos 22) Usar a avaliação numa perspetiva contínua, sistemática, reguladora, formativa e formadora 23) Usar vários processos de observação, recolha e registo de informação 24) Desenvolver processos e instrumentos de avaliação que permitam a interpretação dos indicadores individuais (aluno) e coletivos (turma) para avaliar as aprendizagens considerando os processos e os produtos 25) Envolver os alunos em práticas avaliativas através da autoavaliação e da heteroavaliação 26) Diversificar as estratégias de autoavaliação incluindo o portefólio individual, questionários, listas de verificação, etc. 27) Monitorizar de modo sistemático a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes atividades. 28) Criar e aplicar métodos e critérios de avaliação explícitos e claros |

No sentido de desenvolver as competências estratégicas de aprendizagem, os docentes precisam de: i) proporcionar os saberes e procedimentos para o aluno se tornar o sujeito ativo da sua aprendizagem; ii) promover a interdisciplinaridade ou articulação de conhecimentos com as restantes componentes de formação para aquisição de competências úteis à inserção profissional dos alunos; iii) desenvolver a autonomia, sentido crítico e a colaboração dos alunos; iv) preparar e apoiar percursos de aprendizagem individuais, diferenciados e coletivos; v) implementar e apoiar projetos que envolvam desempenhos diferentes; vi) proporcionar estratégias e atividades adequadas aos objetivos de aprendizagem, à exigência das tarefas, ao tipo de texto e sua finalidade; vii) desenvolver estratégias de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos bem como de pesquisa em vários suportes incluindo o uso das TIC e da Internet; viii) conceber e utilizar instrumentos de análise e de síntese; e ix) regular e facilitar as aprendizagens.

À semelhança da análise dos documentos oficiais relativos aos cursos de matriz vocacional e do QECRL a análise dos programas de línguas desafia os docentes para que

tenham ou desenvolvam competências no âmbito da avaliação dos alunos, incluindo precisamente os mesmos campos. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de utilizar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa para perceber o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, para a regulação do mesmo e para avaliar o nível de consecução dos objetivos quando terminam um segmento de ensino e aprendizagem. Devem ser capazes de usar a avaliação numa perspetiva contínua, sistemática, reguladora, formativa e formadora, utilizando vários processos de observação, de recolha e de registo de informação incluindo os diários de aprendizagem, entrevistas, questionários e portefólios, para além dos testes. Devem ter a capacidade de desenvolver processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens que considerem os processos e os produtos, envolvendo também os alunos na auto e heteroavaliação, com diversificação de estratégias incluindo o portefólio individual, questionários e listas de verificação, entre outras. Espera-se que tenham a capacidade de monitorizar sistematicamente a qualidade da participação, do trabalho realizado e do progresso dos alunos no desempenho das várias atividades como os trabalhos de projeto, estudos de caso, simulações, debates, *roleplays*, entre muitas outras, com base em critérios explícitos e claros.

2.3.3. competências nucleares

As competências nucleares encerram cinco competências centrais no desenvolvimento dos programas de línguas: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Funcionamento da Língua. Para o seu desenvolvimento, os docentes de línguas têm desafios importantes que foram sistematizadas no Quadro 14.

No âmbito da Compreensão Oral devem ser capazes de conceber estratégias adequadas à compreensão de diferentes tipologias de textos, de estruturar e propor atividades de escuta e de visionamento considerando o antes, o durante e o depois. Devem ter a capacidade de conceber e utilizar diferentes estratégias de escuta como a preditiva para inferir o sentido, a global para captar as ideias principais e intenções dos diferentes tipos de texto, a seletiva para selecionar informações específicas, a analítica para atender aos pormenores e a crítica para estabelecer relações lógicas ou dar opinião. Devem também levar os alunos a

utilizar o registo de notas e diferentes recursos e fontes de informação para responder às necessidades concretas de informação e de aprendizagem.

Quadro 14: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão L. Competências nucleares*

| L. Competências nucleares | |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Compreensão oral | 1) Conceber e utilizar estratégias adequadas de compreensão de textos orais/audiovisuais 2) Estruturar e propor atividades de escuta/visionamento em três etapas: antes, durante e depois 3) Conceber e utilizar diferentes estratégias de escuta: preditiva global, seletiva, analítica e crítica e registo de notas 4) Utilizar diferentes recursos e fontes de informação para responder às necessidades concretas de informação e de aprendizagem |
| 2. Expressão oral | 5) Conceber e utilizar estratégias e atividades de interação oral que permitam aos alunos participar de forma construtiva em situações de comunicação 6) Conceber e utilizar estratégias de produção em três etapas: planificação, execução e avaliação 7) Produzir diferentes tipos de textos orais de níveis distintos de formalização adequados à finalidade e à situação de comunicação 8) Propor atividades que permitam a expressão de ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada |
| 3. Leitura | 9) Proporcionar aos alunos uma seleção de textos de várias tipologias adequadas ao fim a que se destinam e às suas preferências 10) Estimular a leitura do texto literário e a leitura recreativa e extensiva 11) Estruturar e propor atividades de leitura em três etapas: antes, durante e depois 12) Conceber e utilizar diferentes estratégias de leitura: preditiva global, seletiva, analítica e crítica, lúdica e registo de notas |
| 4. Expressão escrita | 13) Conceber e utilizar estratégias e atividades de interação por escrito 14) Estruturar e propor atividades de produção escrita em três etapas: planificação, textualização (continuidade, progressão, coesão e coerência), revisão 15) Propor a produção de textos de várias tipologias, com finalidades diversas e destinatários variados 16) Propor atividades de escrita criativa, relatórios, ensaios e composições 17) Desenvolver a prática de elaboração de apontamentos 18) Propor atividades que permitam a expressão de ideias, opiniões, vivências e factos, de forma pertinente, estruturada e fundamentada |

| | |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Funcionamento da língua | 19)Desenvolver estratégias para a tomada de consciência da estrutura da língua e seu funcionamento, num processo cíclico e contínuo de aplicação de conhecimentos anteriormente adquiridos 20)Estruturar e propor atividades que permitam a abordagem contextualizada dos conteúdos linguísticos para os alunos tomarem consciência, refletirem, memorizarem e utilizarem a semântica lexical, sintaxe, etc. |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A expressão oral desafia os docentes para estratégias e atividades de interação e ou de produção oral em diferentes situações comunicativas (debates, trabalhos de grupo, exposições orais...), tendo em conta as fases de preparação ou de planificação, execução e avaliação para os alunos poderem expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma fluente, estruturada e fundamentada. Quanto ao desenvolvimento da competência de leitura, os docentes devem ter a capacidade de proporcionar aos alunos uma seleção de textos de várias tipologias e adequadas aos seus gostos, de estimular a leitura do texto literário para desenvolver uma cultura geral com as dimensões humanista, social bem como a leitura recreativa e extensiva, de conceber e utilizar diferentes estratégias de leitura como a preditiva, a global, a seletiva, a analítica, crítica e lúdica e estruturar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Para desenvolver a expressão escrita, os docentes de línguas devem ser capazes de conceber e utilizar estratégias e atividades de interação e ou produção escrita em situações de comunicação como a correspondência, as mensagens, os relatórios, os ensaios, as composições, a escrita criativa, ou a elaboração de apontamentos, entre outras, tendo por base um trabalho de planificação, textualização e revisão, para que os alunos possam expressar por escrito as suas ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada. Quanto à competência do funcionamento da língua, espera-se que os docentes de línguas desenvolvam estratégias de tomada de consciência da estrutura da língua e seu funcionamento através da sistematização das unidades, das regras e dos processos gramaticais, estruturando e propondo atividades que permitam a reflexão, memorização e utilização da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica lexical, etc. em contexto de comunicação.

2.3.4. elencos modulares

Os elencos modulares (Quadro 15) evidenciam também que os programas das diferentes línguas dos CDC têm uma estrutura modular semelhante, de acordo com o percurso e a certificação profissional e escolar visada, conferem autonomia e flexibilidade aos docentes para escolherem os módulos mais adequados ao nível e interesse dos alunos e têm pontos de interseção temática onde se abordam as questões que dizem respeito ao Indivíduo e à sua Rede de Relações (autobiografias, família, vizinhos, escola, casa, rotinas, etc.); à Língua, Cultura e Cidadania (património literário oral e tradicional, teatro, poesia, férias, viagens e compras, urbanidade e ruralidade, arquitetura, línguas e multiculturalidade, mobilidade e cooperação, projetos europeus, etc.); ao Mundo do Trabalho (condições de trabalho, candidatura a emprego, currículo, entrevista, flexibilização laboral, etc.); à Comunicação Social e à STC (ambiente, consumo, ética e qualidade de vida, saúde e energia), confirmando a análise das matrizes dos CDC.

Quadro 15: *Distribuição dos indicadores e das competências necessárias na dimensão M. Elencos Modulares*

| D. Elencos modulares | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores | Competências necessárias aos docentes |
| 1. Estrutura semelhante de acordo com o percurso e a certificação profissional e escolar visada | 1) Conhecer a estrutura modular dos programas de línguas dos CDC 2) Interpretar os programas como um referencial dinâmico |
| 2. Autonomia e flexibilidade modular | 3) Avaliar o nível e os interesses dos alunos 4) Propor os módulos mais adequados ao nível e interesse dos alunos |
| 3. Pontos de interseção temática: O indivíduo e a sua rede de relações; Língua cultura e cidadania; O mundo do trabalho; Comunicação social; Sociedade tecnologia e ciência | 5) Planificar as atividades de acordo com as temáticas visadas para o respetivo percurso e certificação profissional e escolar 6) Propor a articulação temática entre as diferentes línguas tendo por base os seus pontos de interseção 7) Desenvolver estratégias e atividades facilitadoras da ampliação do conhecimento no âmbito das temáticas a abordar em contextos efetivos de comunicação. |

Estes indicadores apontam para algumas competências que os docentes de línguas devem ter para trabalhar com sucesso nestes cursos. Com efeito, devem conhecer a estrutura modular dos programas de línguas desses cursos e interpretá-los como um referencial

dinâmico, avaliando o nível e o interesse dos alunos para propor os módulos mais adequados e planificar as atividades de acordo com as temáticas visadas para o respetivo percurso e certificação escolar e profissional, propondo a articulação temática entre as diferentes línguas tendo por base os seus pontos de interseção e desenvolvendo estratégias e atividades facilitadoras da ampliação do conhecimento no âmbito dessas temáticas a abordar em contextos efetivos de comunicação.

Em síntese, neste contexto, segundo o QECRL e de acordo com os desafios dos programas de aprendizagem das línguas, os docentes precisam de perceber as competências necessárias para a comunicação, as capacidades que devem ser desenvolvidas para as colocar em ação e a capacidade de usar as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. Espera-se assim, que os docentes estejam preparados para, a qualquer momento, ajustar o seu guia de ação, flexibilizando as atividades propostas em função das respostas dos alunos com o uso de materiais e de métodos pertinentes. Espera-se que monitorizem o processo de ensino e de aprendizagem, analisando os progressos dos alunos e propondo formas de ultrapassar as dificuldades, desenvolvendo competências de aprendizagem individuais e ajudando ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. É neste sentido, que o Conselho da Europa tem defendido um princípio metodológico eficaz relativamente aos objetivos negociados de acordo com as necessidades individuais, as motivações e as características dos aprendentes. Mas, partindo do princípio que a aprendizagem da língua é uma tarefa que se desenvolve ao longo da vida e onde as experiências de contacto com diferentes falantes também se operam fora do ambiente escolar, espera-se que os docentes interpretem essas aquisições e as coloquem em interação, proporcionando uma diversidade de situações de aprendizagem de línguas nos mais variados contextos, promovendo a diversidade linguística e o desenvolvimento da competência plurilingue. Espera-se que deem uso a um dos instrumentos facilitadores do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida no âmbito das línguas, como o Portefólio Europeu de Línguas (CE, 2001a; CE, 2001b; Fischer & Correia, 2004a; Fischer & Correia, 2004b; Little et al., 2011), onde são registadas as aprendizagens realizadas em diferentes contextos, com o objetivo de desenvolver competências comunicativas e interculturais, de facilitar a mobilidade, de promover a cidadania europeia, de fomentar a aprendizagem de várias línguas, valorizando a diversidade linguística. Procura-se também que

os aprendentes se tornem gradualmente autónomos, desenvolvendo e exercitando as capacidades reflexivas, de planeamento, de monitorização e de avaliação da aprendizagem. Espera-se também que os docentes trabalhem numa perspetiva de cooperação e de partilha de materiais e de instrumentos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem com recurso aos *media* e a oficinas de trabalho conjunto entre docentes de diferentes países.

Tendo presente que as ações dos docentes refletem as suas atitudes e capacidades e que o seu desempenho é visto como modelo a seguir pelos alunos no âmbito da aprendizagem e uso das línguas, o portefólio europeu para a formação inicial de professores de línguas, o QECRL e os programas de línguas apresentam-nos um conjunto de preocupações mais específicas e das quais inferimos um referencial de competências destes docentes. Assim, e em resumo, é importante que estes docentes tenham um conjunto de conhecimentos e de capacidades ao nível: (i) do ensino das línguas; (ii) da preparação linguística, cultural e pragmática da língua alvo de ensino para desenvolver a competência de comunicação; (iii) do conhecimento sócio e intercultural para desenvolver o sentido estético e o gosto pela literatura, a diversidade linguística e a competência plurilingue; (iv) do conhecimento do contexto; (v) da autonomia na flexibilização curricular; (vi) da diversificação de métodos e atividades pertinentes; (vii) do uso e gestão dos diferentes recursos incluindo os autênticos; (viii) da gestão de produções escritas e orais e da gestão do erro; (ix) de gestão da heterogeneidade da sala de aula em termos de diversidade de tipos de aprendentes e de capacidades; (x) da gestão, supervisão, aconselhamento e monitorização dos grupos de trabalho e das aprendizagens individuais; (xi) da introdução, gestão e monitorização de ambientes virtuais incluindo TIC e plataformas para a aprendizagem; (xii) dos estilos de ensino e da flexibilização do guia de ação de acordo com as respostas dos alunos; (xiii) de integração do Portefólio Europeu de Línguas como instrumento de desenvolvimento da competência de aprendizagem e da capacidade reflexiva; (xiv) da monitorização do processo de ensino e de aprendizagem; (xv) da construção e utilização de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação e de classificação; (xvi) da avaliação das e para as aprendizagens; (xvii) da prática de auto e heteroavaliação dos desempenhos; (xviii) da integração de atividades extracurriculares, de projetos de cooperação e de intercâmbio; (xix) de investigação ação e da reflexão sobre a experiência; e (xx) de trabalho em equipa e de cooperação com os outros.

CAPÍTULO 3: DA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

1. Análise de Necessidades de Formação

O estudo das necessidades de formação dos docentes do departamento de línguas que trabalham com os CDC implica a discussão do conceito de necessidade para entendermos o papel da sua análise na determinação dos objetivos de formação e o conhecimento dos modelos de análise para selecionar os mais adequados.

1.1. Conceito de necessidade

Geralmente o conceito de necessidade diz respeito a uma insuficiência ou à ausência de algo que faz falta, que é imprescindível ou útil ao homem, no campo biológico, psicológico ou social. Barbier e Lesne (1986) bem como A. Rodrigues e M. Esteves (1993) apresentam a polissemia e a ambiguidade do conceito de necessidade, dando conta da sua dupla conotação. É objetiva porque designa fenómenos diferentes como desejos, interesses, aspirações, exigências, com ligação à imprescindibilidade ou inevitabilidade, e subjetiva, na medida em que apenas existe no sujeito que a sente. As autoras (Rodrigues, A & Esteves, 1993) atribuem as necessidades aos indivíduos e aos contextos e afirmam que “decorrem de valores, pressupostos e crenças” (p.13). Maslow (1954), citado pelas autoras, distingue as necessidades de sobrevivência, das quais fazem parte as “necessidades fisiológicas e de segurança”, e as sociais que reúnem “as necessidades de pertença, de estima e de realização pessoal”. Depreende-se, assim, que as necessidades têm significados diferentes quanto à maneira como se manifestam em relação ao seu conteúdo, ou como resultado de um certo tipo de trabalho social e situam-se em planos opostos as fundamentais e as necessidades subjetivas dos sujeitos como as expectativas, os desejos, as preocupações, e as aspirações.

D'Hainaut (1979) apresenta uma classificação baseada em conjuntos dicotómicos de necessidades de formação. Expressa as “necessidades particulares *versus* necessidades coletivas”, situando-as entre a subjetividade ou as necessidades dos sujeitos e a objetividade ou as necessidades formuladas num dado contexto social onde o coletivo é resultante da quantidade de necessidades particulares. Refere também as “necessidades segundo o setor em

que se manifestam” ou em diferentes contextos da vida. Distingue as “necessidades potenciais” das “necessidades atuais” ou presentes. Diferencia as necessidades individuais e as necessidades sistêmicas, apresentando o par oposto “necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas” que podem conflitar e tornar indispensável a concertação de ambas através da “imposição” ou da “análise consciencializadora”, para que o sujeito compreenda as ações necessárias ao sistema. Com o par dicotômico “necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes”, o autor separa as solicitações das necessidades não percebidas pelos sujeitos.

Stufflebeam (1985) classifica as necessidades em quatro tipos: (i) “necessidades como discrepâncias ou lacunas”, que se situam na distância entre os resultados atuais e os esperados ou convenientes, (ii) “necessidades como uma mudança desejada por uma maioria”, ligados à expressão Inglesa “needs are wants”, (iii) “necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento”, ligado ao futuro em que se prevê a tendência e os problemas com vista ao seu aperfeiçoamento e (iv) “necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica” que estuda as variáveis causais. Angela Rodrigues e Manuela Esteves (1993) ao analisarem a definição de discrepância, que existe na primeira categoria, apresentam os cinco tipos de necessidades ligados aos diferentes modos de conceber o estado desejado de Roth (1977, citado em Guba & Lincoln, 1985): (i) estado ideal que permite discrepâncias nos objetivos; (ii) norma que facilita a identificação das discrepâncias sociais; (iii) mínimo que possibilita a identificação das discrepâncias essenciais; (iv) desejo que identifica discrepâncias quanto ao desejado; e (v) expectativa que identifica discrepâncias nas expectativas. Assim, a necessidade está relacionada com o problema a resolver. Mas para a determinação das necessidades é preciso também considerar alguns aspetos como o seu carácter evolutivo e mutável, a sua dimensão individual ou coletiva que pode levar à conflitualidade, a existência de necessidades inconscientes difíceis de ultrapassar quando o indivíduo não quer ou quando não há condições externas para as resolver (Kaufman, 1973 citado em Rodrigues, A. & Esteves, 1993). Na segunda categoria indicada por Stufflebeam, “necessidades como uma mudança desejada por uma maioria” o conceito de necessidade está ligado à prática, confunde-se com a preferência e é considerado a partir do que a maioria expressa. Nesta aceção, as necessidades são do domínio do querer ou da preferência, colocando-se algumas críticas relativamente à confusão entre necessidade e

preferência onde os fenômenos de moda podem enviesar os resultados expressos pela maioria e não corresponder às necessidades mais pertinentes e válidas para um dado grupo. A definição de necessidade para Scriven e Roth (1977, cit. Guba & Lincoln, 1985) implica duas condições: (i) haver um benefício que diferencia necessidade de preferência e (ii) haver um estado não satisfatório. As críticas a esta definição prendem-se com os valores implícitos a uma necessidade que são diferentes de indivíduo para indivíduo e os instrumentos de análise de necessidades condicionam em si o tipo de necessidade que vai ser identificada. As definições de Kaufman e de Scriven e Roth complementam-se porque depois de detetada a discrepância esta é testada com critérios de benefício e condição não satisfatória para se avaliar a verdadeira necessidade. Quanto à definição de “necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento” existe um problema de operacionalização porque envolve pessoal qualificado que analisa sistemática e exaustivamente a situação atual para prever tendências e problemas. Na última categoria, “necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica”, o analista pretende determinar a variável que provoca o *deficit*, o que não é muito comum em educação devido à complexidade e multiplicidade de relações existentes entre os fenômenos.

A tipologia de necessidades de Bradshaw, associada à sociologia, foi valorizada por Mckillip (1987) e indicada em cinco categorias: (1) as “necessidades normativas” que dizem respeito às carências de um indivíduo ou grupo em relação a um padrão; (2) as “necessidades sentidas” percebidas pelos sujeitos, que têm uma visão redutora das mesmas, se não lhes forem permitidas condições para que possam exprimir novos desejos de formação, tendo em conta que as necessidades se constroem (Rodrigues, A. 1999) e sendo desejável a mistura de temas na formação (Zabalza, 2002); (3) as “necessidades expressas” que são traduzidas nos comportamentos exteriores ou expressas por palavras onde a procura se constitui como o elemento determinante; (4) as “necessidades comparativas” que são deduzidas a partir da comparação com uma população tomada como padrão, (5) as “necessidades prospetivas” relacionadas com a mudança e a inovação, assumindo um grande valor na planificação curricular segundo Zabalza (1998). Para este autor, as necessidades podem ser: “prescritivas ou exigências” que partem da análise dos programas para a construção do projeto pedagógico que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, através do processo de socialização; (ii) “individualizadas” referentes às capacidades e aos desejos dos sujeitos e (iii) “de

desenvolvimento” com uma base reflexiva de questionamento daquilo que poderá ser feito para além do mínimo previsto, numa perspectiva de otimização de resultados e de melhoria.

Hewton (1988) apresenta uma tipologia de necessidades de formação de professores com quatro categorias: (i) “necessidades relativas aos alunos” com enfoque nos problemas de aprendizagem, motivação, disciplina, heterogeneidade e avaliação; (ii) “necessidades relativas ao currículo”, uma vez que os novos planos curriculares implicam novas necessidades de formação; (iii) “necessidades dos próprios professores” associadas aos problemas profissionais e pessoais dos docentes como a redução da ansiedade e (iv) “necessidades da escola enquanto organização” ou aquelas que a organização escolar impõe ao trabalho do professor.

Concluímos em relação ao conceito de necessidade, que ele é ambíguo e polissémico manifestando uma relação de dependência com os valores, uma subordinação ao contexto e múltiplos agentes sociais que as expressam para si ou para os outros, o que dificulta a sistematização das práticas de análise de necessidades. Porém, essas práticas têm sido importantes na fundamentação, no plano macro, para delinear a política educativa, e no plano micro, no quadro da planificação, implementação ou avaliação das atividades pedagógicas. Sustentados nos trabalhos dos autores apresentados fixamos os seguintes contributos: (i) as necessidades são sempre relativas aos valores, aos indivíduos e aos contextos onde se desenvolvem (Kaufman, 1973, citado em Stufflebeam, 1985; Le Boterf, 1981, citado em Rodrigues, A. & Esteves, 1993; Mckillip, 1987; Rodrigues, A. & Esteves, 1993; Stufflebeam, 1985); (ii) as necessidades são de diversos tipos: individuais, sistémicas, conscientes, inconscientes, particulares, coletivas, atuais, potenciais, definidas segundo o setor em que se manifestam, preferências, normativas, sentidas, comparativas, prescritivas, de desenvolvimento, dinâmicas, entre outras (D’Hainaut, 1979; Kaufman, 1977; Maslow, 1954 citado em Rodrigues, A. & Esteves, 1993; Stufflebeam, 1985); (3) as necessidades são sempre individuais embora possam parecer coletivas pela soma das necessidades individuais (Barbier & Lesne, 1986). No contexto da formação de professores as necessidades são individuais e coletivas e estão relacionadas com a mudança das práticas profissionais e o desenvolvimento de competências profissionais.

1.2. Análise de necessidades

No campo da análise de necessidades educativas assiste-se, no final dos anos 60, a um forte movimento que a considera, no campo teórico e prático, como instrumento fundamental, na planificação da formação, estando o tema presente em vários estudos (Barbier & Lesne, 1986; Mcillip 1987; Rodrigues, A. 1999; Rodrigues, A. & Esteves, 1993; Stufflebeam 1985). No âmbito da planificação a análise de necessidades consiste numa técnica ou num conjunto de procedimentos relativos a uma estratégia para responder a problemas no campo educativo, fundamentando a construção de planos de formação estruturados e eficazes face às exigências sociais. Quando os planificadores procuram as necessidades que permitem melhorar programas, estruturas ou serviços a análise tem uma dimensão orientada para o futuro. Quando os avaliadores verificam se as necessidades estabelecidas à partida foram satisfeitas, ou não, a análise assume uma dimensão retrospectiva ou de acompanhamento. A este respeito, Witkin (1984 citado em Rodrigues, A. 1999) declara que ambas as dimensões disponibilizam informação pertinente para fundamentar decisões, mas distinguem-se quanto ao seu campo de ação, porque a primeira é usada em contextos amplos e a segunda aplica-se a programas específicos e em concreto.

Segundo Barbier e Lesne (1986), na análise de necessidades distingue-se a perspetiva tecnocrata, que acentua a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais, privilegiando os produtos, os fins e a dimensão objetiva, e a perspetiva humanista, que coloca a tónica na adaptação da formação às aspirações pessoais e às necessidades profundas dos indivíduos, com relevância para o processo que atende à complexidade do real e à multiplicidade de dimensões da intervenção pedagógica. Face a esta dualidade, o investigador analisa as necessidades segundo o paradigma em que acredita.

A. Rodrigues (1999) apresenta as crenças básicas dos paradigmas de Guba, de acordo com as questões de ontologia (qual a natureza do conhecimento), epistemologia (qual a natureza da relação sujeito-objeto) e metodologia (como se pode conhecer). As determinações positivistas e pós-positivistas são objetivas e opõem-se às perspetivas críticas e construtivistas que centram a pesquisa no subjetivismo. As primeiras colocam questões prévias sob a forma de proposições que se sujeitam a testes empíricos e a condições cuidadosamente controladas, no caso do positivismo, e com ênfase na triangulação, no pós-positivismo. As segundas elicitam e refinam hermenêuticamente as construções individuais, colocando o enfoque na

análise dialógica transformadora da teoria crítica ou da dialética naturalista do construtivismo. Deste modo, para aqueles que entendem a necessidade como estática e externa ao indivíduo é exequível e desejável prever os objetivos, os conteúdos e as modalidades de formação e essa previsão é o resultado direto da análise de necessidades. De forma distinta é entendida a análise assente numa conceção dinâmica da necessidade que procura a compreensão do significado atribuído pelo sujeito e que o implica no conhecimento das suas próprias necessidades. Porém, nos dois casos a análise procura identificar as necessidades de formação.

D'Hainaut (1979) invoca uma análise que ajude o sujeito a tomar consciência das suas necessidades de formação para as poder expressar. Este assunto, também salientado por outros autores, (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas, 1994; Meignant, 1999, citados em Rodrigues, S. 2006), indica que a análise de necessidades não pode basear-se exclusivamente na expressão do sujeito porque este, quando interrogado, pode apenas anunciar desejos e não verbalizar necessidades que possui por não ter consciência deles. Este é um aspeto que a crítica refere frequentemente e constitui uma limitação na análise de necessidades, mas as metodologias de análise podem ajudar a resolver este problema, com a ajuda do formador, que procura as zonas de latência mais ou menos inconscientes, retraduzindo as palavras do sujeito sobre os dados de que tem consciência, (preocupações, dificuldades e desejos) em necessidades de formação (Rodrigues, A., 1999). Assim, de acordo com a autora, os desejos, diretamente expressos pelos formandos ou implícitos em lacunas, não devem ser ignorados na determinação das necessidades porque comportam motivação para a formação. O formador desempenha um papel importante na desocultação das necessidades de formação ao proporcionar momentos de análise, pesquisa e consciencialização dos problemas, dificuldades e interesses, fazendo emergir as aspirações dos formandos, tornando-os atores na determinação das suas necessidades de formação, colaborando para a sua satisfação e levando-os a assumir um papel de objeto e sujeito da formação (Barbier & Lesne, 1986; Estrela, M. T. 2002a; Ferry, 1983; Piolat, 1980 citado em Rodrigues, A. & Esteves, 1993; Zeichner, 1983).

Se a construção conjunta do plano de formação potencia os efeitos positivos da formação, a diferença de estatuto entre formador e formando, ao nível do papel institucional de cada um e ao nível do conhecimento sobre a elaboração dos planos, pode condicionar a

negociação das necessidades de formação. É preciso ponderar também a variável do contexto na análise de necessidades, para evitar que o coletivo prejudique a identificação das necessidades enquanto dados subjetivos, dada a interação dialética existente entre o particular e o coletivo (Rodrigues, A. & Esteves, 1993). Neste contexto, o formador tem um papel fundamental no estímulo, apoio e acompanhamento do formando na construção das suas necessidades de formação e na pesquisa de respostas para a sua satisfação. A análise centrada no formador visa a eficácia da formação, fazendo corresponder as expetativas dos formandos à sua atuação mas ao centrar-se no formando procura que o mesmo tome consciência das suas lacunas, problemas, interesses e motivações (Rodrigues, A., 1999).

A investigação científica sobre as necessidades de formação intervém na determinação dos objetivos, adquirindo a informação para orientar a ação formativa. Assim, a análise de necessidades funciona como uma prática ou um processo de produção de objetivos para a ação, que podem ser de natureza económica e social, relativos às competências dos indivíduos nas suas atividades e indutores de programas de formação ou pedagógicos. A determinação desses objetivos de formação realiza-se a partir de uma lógica tripla de definição das exigências de funcionamento da organização, dos indivíduos ou grupos e dos interesses sociais em situação de trabalho. A escolha dos conteúdos ou das atividades de formação a partir do conhecimento dos interesses, das expetativas e dos problemas dos possíveis formandos, veiculadas por um processo de análise, permite o ajustamento entre o programa de formação, o formador e o formando (Barbier & Lesne, 1996; Rodrigues, A., 1999; Rodrigues, A. & Esteves, 1993). Mas tendo em conta que as necessidades também não são estáticas, a análise de necessidades deve ser uma prática continuada e não redutora da preparação da ação de formação. Assim, ao conhecer as representações e perceções dos formandos, o formador define objetivos mais pertinentes para a formação mas a análise de necessidades não se esgota neste propósito e assume também um caráter regulador da formação num quadro de avaliação formativa, optando pela continuação ou revisão de qualquer uma das suas componentes (Guba & Lincoln citado em Witkin, 1984, apresentados em Rodrigues, A., 1999).

A construção de um plano de formação fundamentado contempla a análise de necessidades de formação. Com o conhecimento obtido relativamente ao papel da análise de necessidades de formação não é nada razoável que a formação contínua, em Portugal, sobreviva dentro de uma lógica criticada por M. T. Estrela (1999) de conceção de planos de

formação desenhados no “plano da generalidade” e colocados em “catálogos de pronto a vestir” para consulta em vez de estarem comprometidos com a “singularidade das situações e pessoas”. A eficácia do processo formativo depende do modo como o formando o percebe e nessa perspectiva ele precisa de o entender como útil, sendo a integração da análise de necessidades vantajosa como elemento de partida e de prática renovada ao longo do processo para desocultar o que vai para além do óbvio no sentido da construção de projetos formativos de qualidade (Rodrigues, A. & Esteves, 1993). O envolvimento e a participação dos formandos em todas as fases de atividade formativa, desde a análise de necessidades e formulação de objetivos para um programa de formação à sua concretização e avaliação, são indispensáveis para a eficácia e o sucesso da formação contínua (Esteves, M., 1991).

A partir das leituras dos autores referenciados no campo da análise de necessidades, concluímos pela ambivalência constituída pela análise que se pretende de rigor e objetiva, e pela necessidade que é um conceito ambíguo e polissémico, estático ou dinâmico. A perspectiva do analista condiciona o tipo de análise de necessidades. Apesar das críticas e das limitações da análise ela é reconhecida como recurso indispensável para a planificação dos sistemas educativos, dos currículos e dos planos de formação. Assume-se assim como estratégia indutora da construção de objetivos para os programas de formação inicial e contínua.

1.3. Modelos de análise de necessidades

Os modelos de análise de necessidades dependem de vários fatores como o âmbito do estudo, os seus objetivos e os recursos humanos, materiais e temporais. Diferenciam-se uns dos outros pela interpretação do conceito de necessidade, pelo papel dos intervenientes no processo de identificação e avaliação das necessidades, pelos critérios usados, quer internos ou externos ao sistema, pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de potenciais soluções para os problemas, pelo grau de confiança e de validade, pelos instrumentos e técnicas usados e pelo desenvolvimento concedido a cada uma das etapas do processo de deteção e análise (Kaufman, 1977; Pennington 1985; Rodrigues, A. & Esteves, 1993). As práticas de análise de necessidades de tendência objetivista são mais frequentes e privilegiam métodos científicos, prescritos pelas abordagens positivistas em relação à

fiabilidade, validade, generabilidade e objetividade, que se centram na identificação de necessidades, pelo formador, através das manifestações externas dos formandos. A perspectiva construtivista depende da interpretação dos sujeitos e do contexto sociocultural (Rodrigues, A., 1999).

Dos três modelos de análise de necessidades apresentados por Mckillip (1987), a saber: “modelo de discrepância”, “modelo de marketing” e “modelo de tomada de decisão” detemo-nos no primeiro por ser mais usado na identificação e avaliação de necessidades educativas. O “modelo de discrepância” inclui o estabelecimento de objetivos a partir das expetativas de *performance* e consequentemente das condições desejadas, avaliando as situações existentes ou estado atual e identificando as discrepâncias entre o que se pretende e o que existe, atribuindo-lhes prioridades para hierarquizar as necessidades. Neste plano, Mckillip considera o estudo de Kauffman (1973) que inclui três propriedades na identificação das necessidades: (1) os dados devem representar o mundo real; (2) a indicação de necessidades é sempre provisória; (3) as distâncias devem ser expressas em termos de produtos ou comportamentos efetivos (fins). Este modelo apresenta como vantagens o facto de se centrar no formando, a importância dos dados do contexto e de todos os intervenientes do processo de formação, a integração da informação e a facilitação na tomada de decisão. Todavia, é criticado pela dificuldade em ser aplicado em áreas não mensuráveis, pela admissão de valores e normas sem discutir a sua qualidade educativa, pelo privilégio dos produtos em prejuízo dos processos e pela redução da análise de necessidades a um processo mecânico de comparação entre perceções ou observações quantificáveis e padrões ou critérios para descrever as lacunas que resultam dessa comparação (Rodrigues, A. & Esteves, 1993).

As autoras apresentam os três modelos distintos de diagnóstico de necessidades propostos por J. McKinley (1973, citado em D’Hainaut, 1977) de acordo com as diferentes orientações da política educativa: (1) “Modelo de realização pessoal”, que consiste na pesquisa externa dos problemas dos indivíduos na concretização dos seus objetivos; (2) “Modelo de apreciação pessoal”, que coloca o enfoque na apreciação pessoal das próprias necessidade e (3) “Modelo de discrepâncias” que evidencia a discrepância entre o estado atual e o desejável privilegiando os interesses da sociedade.

D’Hainaut (1979) apresenta um modelo de diagnóstico de necessidades que procura um equilíbrio entre necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema e que se

desenvolve em 4 etapas: (1) “Diagnóstico das necessidades humanas” que diagnostica a partir da investigação de necessidades já consciencializadas e expressas, mas também as não expressas, inconscientes ou confusas; (2) “Diagnóstico da «procura» em relação com o sistema” em que se determinam os papéis e as funções que os interessados querem assumir no sistema e as necessidades que o sistema exige para funcionar; (3) “Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura” que implica saber que necessidades e que procura serão satisfeitas tendo em conta a negociação das mesmas entre os interessados e os decisores e (4) “Especificação das exigências de formação” em que se determinam os saberes, saber fazer e saber ser de acordo com a tomada de decisão referentes aos papéis e funções escolhidos.

Pennington (1985) revela cinco abordagens de análise de necessidades do ponto de vista de quem as expressa: (1) “Abordagem pela procura da formação” que parte dos dados das instituições de formação relativos aos formandos inscritos para identificar os interesses e características desses indivíduos, generalizando as necessidades de formação; (2) “Abordagem através dos profissionais de educação” que pela sua experiência e pelos dados recolhidos percebem os interesses e necessidades dos futuros formandos traduzindo esses dados em estratégias e em conteúdos de formação, tendo como maior desvantagem a possibilidade de os objetivos não corresponderem às necessidades “reais” pelo facto dos especialistas confiarem demasiado nas suas perceções; (3) “Abordagem pelos informantes chave” que recolhe a maior parte da informação junto de indivíduos ou informantes líderes de uma dada comunidade que ocupam posições que legitimam o seu conhecimento sobre necessidades e cuja seleção se processa através de questionários, sendo de fácil operacionalização mas apresentando também a limitação de que a opinião de um grupo pode não ser representativa das necessidades da população; (4) “Abordagem através de assembleias” que recolhe a informação de toda a população em encontros públicos, onde são discutidos tópicos previamente seleccionados e que sendo de fácil operacionalidade e com uma participação bastante abrangente pode apresentar também problemas de representatividade, pois nem todos participam ao mesmo nível e muitas vezes os programas refletem os interesses dos mais informados; (5) “Abordagem através de sondagens (Survey)” onde se recolhem os dados de modo sistemático utilizando uma amostra da população, constituída de forma rigorosa, e fornecendo uma informação mais válida e fiável sobre as necessidades mas que apresenta como desvantagem a dificuldade da concetualização e da condução da sondagem.

Barbier e Lesne (1986) preveem três modos complementares de determinação dos objetivos indutores de formação, como formas sociais de análise de necessidades de formação, imprescindíveis para um bom plano de formação: (1) “Modo de determinação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações” que parte do conceito de necessidade ligado à exigência de adaptação do formando às necessidades da organização e onde o responsável pela organização se compromete com a definição das necessidades de formação para o seu bom funcionamento; (2) “Modo de determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos” onde o conceito de necessidade está ligado à expectativa e iniciativa dos indivíduos candidatos a formandos que expressam as suas necessidades de formação e o formador desempenha um papel de investigador-analista; (3) Modo de determinação a partir dos interesses sociais dos trabalhadores nas situações de trabalho” com o conceito de necessidade ligado ao interesse dos grupos sociais organizados, cujas necessidades de formação são interpretadas pelos sindicatos, associações, etc.

Em síntese, podemos concluir que as diferentes abordagens e os vários modelos de análise de necessidades se distinguem uns dos outros quanto aos procedimentos mais ou menos complexos, apresentando maior ou menor validade de resultados e que todos apresentam vantagens e limitações, cabendo ao investigador fazer as suas escolhas e optar pelos modelos que se adequam aos seus objetivos.

No presente estudo, o modelo de análise de necessidades baseia-se na perspectiva de Barbier e Lesne (1986) para a determinação de objetivos de formação a partir da expressão dos professores de línguas que trabalham com públicos heterogêneos, sobre as suas dificuldades na realização do seu trabalho. Embora, conscientes de que nem todas as dificuldades dos docentes são sanáveis através da formação mas que esta desempenha um papel fundamental na resolução de problemas ou das preocupações dos docentes inferimos as necessidades de formação junto dos informantes chave ou dos docentes do departamento de línguas que trabalham em CDC, dando-lhe voz, através de inquérito por entrevista e através da observação de situações educativas em contexto real e natural e análise de documentos pessoais e institucionais. A análise de necessidades de formação é complementada ouvindo, por meio de entrevista, outros informantes chave, alunos de CDC, cruzando assim as fontes para confirmação, ou não, dos resultados obtidos. A partir dos resultados obtidos, as

necessidades de formação são hierarquizadas, tendo sempre presente que estas são provisórias e que devem representar o contexto do qual emergem.

2. Desenvolvimento Profissional dos Docentes

Com o objetivo de entender os contributos da análise de necessidades de formação no processo de desenvolvimento profissional dos docentes procurámos as leituras que nos orientem sobre a construção e o desenvolvimento profissional conjugado com a sua profissionalidade e profissionalismo, partindo da delimitação dos conceitos e abrindo caminho para o papel da supervisão e dos processos formativos para esse desenvolvimento.

2.1. Construção e desenvolvimento profissional

Abordar a construção e o desenvolvimento profissional implica, antes de tudo, esclarecer o conceito de conhecimento profissional.

Numa aceção mais ampla, o conhecimento profissional dos docentes consiste no saber específico que os mesmos detêm, constituído por um conjunto de conhecimentos, capacidades e princípios regulados e validados por um estatuto profissional, e que são colocados em prática durante o seu exercício profissional. A construção desse conhecimento assenta em diferentes dimensões de forma dinâmica, mercê das mudanças que ocorrem no tecido social, não se dissocia dos sujeitos e dos contextos e está intrínseca e dialeticamente associado às experiências e práticas do quotidiano docente. Neste sentido, cada docente constrói o seu conhecimento profissional, configura-o de acordo com a sua individualidade e contextos e afirma-o, legitimando o seu saber específico e o reconhecimento social da sua função. O docente tem, assim, um papel ativo na construção do seu conhecimento profissional, responsabilizando-se por essa ação, individual e coletiva em interação com os pares e com o contexto (Gonçalves, 2011; Sá-Chaves, 2002; Santos, B. S., 2001). A reflexividade assume uma importância ímpar na construção do conhecimento profissional do docente ao questionar as suas crenças, discursos e práticas, assumindo um exercício de recolha, de sistematização e de reflexão da aprendizagem que as experiências em contexto lhe proporcionaram, tornando explícito o conhecimento implícito, na perspetiva da atualização das suas competências e

autonomia profissional (Nóvoa, 1999a, 2002; Vieira, F. 2009). Contudo, para haver mudança não basta questionar. É preciso que o questionamento produza conhecimento e que o docente deseje aprender. Segundo Day (2001), os professores formam-se ativamente através de um processo participado onde decidem o sentido e os modos da sua própria aprendizagem. Alguns autores (Estrela, M. T. 2002a; Shulman, 1988) assumem uma atitude crítica perante o movimento emergente de prática reflexiva e da formação de professores se a mesma não produzir efeitos. Ao questionar se a prática reflexiva constitui uma nova retórica ou um novo modelo distinto de formação, Teresa Estrela (2002a) argumenta que como condição para a mudança é preciso que tanto os alunos como a escola se tornem também reflexivos e aprendentes. No sentido de ultrapassar a visão tecnicista da profissão propõe programas de formação mais coerentes e articulatórios dos saberes profissionais, com ligação à investigação e congruentes com a filosofia da educação para desenvolver competências básicas de sobrevivência e de adaptação do professor. Apresenta a necessidade de o docente desenvolver uma atitude investigativa e crítica - procurando, selecionando, organizando e criticando - e de ter flexibilidade e abertura para a mudança, adaptando-se a novas situações. Baseando-se em Schön (1983), defende que o bom profissional combina a ciência, a técnica e a arte na resolução de problemas, usa processos metacognitivos e está em reflexão permanente para delinear a sua atuação, considerando os seus efeitos através de um processo dialético que tem em conta o que os alunos aprendem. Para a autora o professor constrói com os alunos o ato pedagógico com base na análise do real, mas de acordo com Bolívar (2005) o docente precisa de desenvolver capacidades interpretativas, deliberativas e perícia profissional para usar de forma ativa e criativa o conhecimento disciplinar e do currículo de acordo com o contexto de sala de aula. Associando-se a estes pontos de vista, Flávia Vieira (2010) entende ser necessário conhecer a natureza ideológica da escola, a complexidade e identidade dos contextos educacionais e o papel dos professores como agentes de mudança. A experiência profissional desempenha um papel crucial na (re)construção do conhecimento profissional e ação. É neste contexto que a autonomia profissional, como a dimensão do conhecimento profissional, se afigura como a mais importante, refletindo a responsabilidade e a participação ativa no autoquestionamento e autoavaliação, criando oportunidades de aprendizagem, de regulação e de integração de competências, proporcionando o seu desenvolvimento profissional. A propósito da construção do conhecimento e de aprender a ensinar, os autores

(Loughran, 2009; Loughran, Hamilton, Laboskey & Russell, 2004) explicam que o desenvolvimento do autoestudo tem fundamentos comuns à prática reflexiva, à investigação-ação e à investigação prática mas precisa de ir muito para além das reflexões pessoais sobre a prática, questionando os pressupostos teóricos e ilustrando o rigor e o método sistemático na investigação. Centrando-se em si próprio, pretende compreender a prática individual, explorando preocupações, dilemas, frustrações e questões sobre o ensino para a reconcetualização do ensino. Colocando o enfoque na colaboração, procura, através da partilha e da crítica, que se conheça o conceito base de ensino que vai para além do individual. Concentrando o autoestudo nas práticas educacionais e institucionais questiona os pressupostos e fundamentos dos programas de formação bem como as suas resistências à mudança apesar das vontades individuais de modificação.

Situados quanto à necessidade de análise de práticas e ao papel da reflexão para a construção e o desenvolvimento profissional importa refletir sobre as características desse processo.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008) a construção e o desenvolvimento da identidade profissional consistem num processo individual, personalizado e único, historicamente contextualizado, integrado no eixo do passado-presente-futuro marcado pelos referentes das experiências escolares vivenciadas no passado e pelas expectativas quanto ao exercício profissional futuro e realiza-se através da experiência de diferentes papéis e da participação em atividades diversas e com base na observação, análise, interpretação e reflexão crítica. Ainda de acordo com as autoras, a construção profissional é um processo inacabado e em reconstrução permanente onde a autoformação sistemática desempenha um papel fundamental face às necessidades que emergem de novos contextos e interações com os atores educativos. A este propósito, Manuela Esteves (2008) indica a ampliação das funções educativas da escola sustentada pelo desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem cada vez mais complexos e exigentes (inovadores, capazes de lidar com a heterogeneidade dos alunos, promotores do sucesso educativo e capazes de integrar de forma útil as TIC), de processos de socialização mais vastos (apoiando mais as famílias ou colmatando a sua ausência, incluindo e integrando pessoas com necessidades educativas especiais, minorias culturais e indivíduos desfavorecidos a nível socioeconómico) e de processos interculturais de interação comunitária (participando em iniciativas com as associações de pais e encarregados

de educação, com autarquias e outras associações locais). Face à encruzilhada em que a sociedade se encontra com a sua rápida transformação, o acelerado desenvolvimento das TIC, e as necessidades diversificadas dos alunos, são colocados à educação e aos docentes desafios cada vez mais complexos que Alves e Flores (2010) também assinalam. Defendem que a complexidade está implícita na atividade comunicativa, baseada no domínio da informação que tem diferentes perspetivas e sobre as quais é necessário refletir para produzir conhecimento, e também está subjacente à atividade relacional, que é mediada pelo professor enquanto pessoa, conduzindo a um conflito entre o indivíduo e o profissional. Diante da complexidade das sociedades atuais, o professor como profissional de uma atividade cognitiva complexa, baseada em conhecimentos e técnicas sujeitos a rápidas mutações, não pode trabalhar isoladamente, mas de modo colaborativo com outros profissionais numa organização também complexa. Nesta medida, o professor precisa de formação e de suportes contextualizados, tal como outras profissões complexas, para construir e desenvolver o seu conhecimento profissional. O professor precisa de ter conhecimentos teóricos e aprendizagens conceituais bem como aprendizagens experienciais e contextuais. Os saberes diferenciados, as funções diferenciadas, os papéis diferenciados e a partilha de outros saberes contribuem para os processos de desenvolvimento profissional, pensados a partir do contexto de trabalho, nomeadamente os processos colaborativos entre pares para a resolução de problemas a partir do quotidiano escolar.

Consistindo o desenvolvimento profissional, segundo Nóvoa (1999a), num processo contínuo ao longo dos diferentes ciclos da vida, implica, para Imbernón (2007), a vontade do próprio em propor e participar na sua formação permanente e contextualizada, envolvendo a análise do conceito de profissão docente, da situação laboral e de carreira e da análise da conjuntura quanto às instituições educativas, ao ensino, aos alunos e às particularidades das etapas de escolaridade. A construção de lógicas de formação integradoras das diferentes experiências vividas pelos docentes no exercício da sua função, desde a sua preparação e ao longo da sua vida profissional, é apontada por Nóvoa (1999a) como uma necessidade e como parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores. É importante que os processos formativos sejam capazes de valorizar, organizar e sistematizar os saberes próprios da profissão, criar conhecimento a partir da experiência e formalizar um saber profissional de referência integrando todas estas dimensões no quotidiano da profissão docente. Deste modo,

segundo Canário (2001a), “os professores aprendem a sua profissão nas escolas”, através de “um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional” (p.5), participando ativamente no seu desenvolvimento profissional através do planeamento e do comprometimento com a transformação das práticas, incluindo aspetos formais e informais.

Relativamente ao conceito de profissão de professor, alguns autores (Afonso, A. 2006; Darling-Hammond, 1990; Lemosse, 1989; Rodrigues, A., 2013) são unânimes em considerar que se trata de uma atividade que requer uma escolaridade longa, de nível superior e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e o uso de alguma autonomia que compromete e responsabiliza quem a exerce. Assente num conjunto de saberes, saberes fazer e atitudes, traduzido num saber profissional complexo e consubstanciado numa prática realizada mais como exercício de uma arte do que como atividade teórica, tem uma função social da qual se esperam resultados ao nível da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação. Usufrui de uma forte organização e coesão interna do grupo profissional, legitimada pela criação de um código de ética profissional e requer uma reflexão teórico-prática permanente no sentido da melhoria profissional contínua. Contudo, a docência nem sempre foi considerada como profissão, mas essencialmente como missão, contribuindo de modo negativo para a afirmação dos docentes como corpo profissional (Nóvoa, 2005), o qual sofreu durante anos da inexistência da ética profissional sistematizada e explícita (Baptista, 2011). A nova conceção de professor emerge da transição de um modelo de ensino e aprendizagem associado à transmissão de conhecimentos para um modelo educador e plural que tem em conta as alterações que se efetuaram no tecido social. Neste sentido, Alarcão e Roldão (2008) apresentam uma conceção de professor emergente como o educador que ensina e é portador de um saber profissional integrando três eixos - o do saber, o da relação e o dos valores -, que atua em contextos institucionais, sociais e socioculturais plurais e complexos, com uma intervenção crítica como favorecedor e garante das aprendizagens e também como influenciador de comunidades, que é reflexivo e estando na posse do conhecimento de si, dos saberes, dos valores e dos contextos, está em conflito com uma cultura do praticismo e exerce uma prática de questionamento continuado no sentido da tomada de decisões pertinentes para a educação de todos e de cada um.

2.2. Profissionalidade *versus* profissionalismo

Tendo por base a relativa consensualidade em torno da definição do conceito da profissão de professor com pontos de convergência e questões complementares, que atrás referimos, é importante que se procure entender o que delimita a profissionalidade docente e onde está o profissionalismo. Baptista (2011) considera que “falar de profissionalidade e de profissionalismo a propósito do desempenho dos professores pressupõe o reconhecimento prévio do estatuto profissional da função docente” (p.20), o qual, segundo Almerindo Afonso (2006), contempla o direito a uma carreira definida e avaliada bem como o direito à frequência e participação em ações e cursos de formação contínua, valoriza a adesão a organizações profissionais e sindicais e constitui-se como elemento facilitador da construção de uma identidade profissional. Manuela Esteves (2015) distingue profissionalidade docente de profissionalidades docentes, remetendo o conceito no singular para as características da especialização docente que se mantêm constantes apesar dos contextos e dos níveis de ensino onde atuam, e associando o conceito no plural ao saber profissional específico que cada docente ou grupo constrói, de acordo com o contexto social onde exerce a sua ação, com o tipo de alunos, recursos e conteúdos que tem de desenvolver. Ao definir profissionalismo, Teresa Estrela (2001) considera que o mesmo significa o domínio e o exercício correto da profissionalidade, o qual consiste no conjunto de comportamentos, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que constituem a especificidade das funções e papéis do docente enquanto profissional (Gimeno Sacristán, 1995; Rodrigues, A., 2013).

Para além destas dimensões presentes no ensino como profissão, Shulman (1987, 1989) preocupa-se com a capacidade de o docente transformar o conhecimento da matéria em conhecimento significativo e compreensível para os alunos. Apresenta o conhecimento didático do conteúdo como a capacidade de o docente transformar o seu conhecimento do conteúdo em formas didaticamente eficazes e adaptadas à heterogeneidade de capacidades e de conhecimentos dos alunos. Alves e Flores (2010) advogam o profissionalismo assente numa conceção de professor investigador e prático reflexivo na perspetiva do alargamento dos conhecimentos teóricos para fundamentar as práticas.

O profissionalismo docente ligado à qualidade implica a discussão do conceito de qualidade, o qual significa para Flores, Hilton e Niklasson (2010) “um constructo complexo, multifacetado e pessoal que reflete determinadas visões da aprendizagem e do papel do professor e do aluno (e de outros agentes educativos) e que depende do contexto específico

onde professor e aluno interagem.” (p. 20) Para as autoras, a qualidade dos professores refere-se às características pessoais, destrezas, perspetivas e comportamentos que trazem para o ensino e destacam um conjunto de qualidades como o alto nível de inteligência, capacidade de comunicação, conhecimento sólido dos conteúdos, conhecimento pedagógico do conteúdo, compreensão dos alunos, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, entre outros, para a eficácia docente. De acordo com Manuela Esteves (2015), a reconfiguração da profissionalidade docente deve atender aos valores, ao investimento no conhecimento profissional dos docentes, à reconcetualização dos modelos e das práticas de formação, à elevação da exigência e da qualidade, à investigação e a uma política educativa global. Neste contexto, a formação inicial, contínua e especializada deve centrar-se no formando, tendo como perspetiva a formação de profissionais críticos, pautando-se por uma atuação de elevada qualidade onde a investigação ação possa contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Bolívar (2005) equaciona a cultura profissional dos professores do secundário, a partir do corpo de conhecimentos da disciplina objeto de ensino que configura a identidade profissional dos docentes desse grupo com características comuns como o modo de ver o currículo, objetivos e tarefas didáticas, níveis de desempenho e exigência, modos de ver e de fazer. Para o autor, os diferentes grupos ou departamentos representam subculturas distintivas, arquitetadas pela estrutura ocupacional do trabalho e associadas a contextos micro de relações profissionais como unidades socialmente coesas onde a individualidade e a estrutura departamental configura a visão sobre a ação específica desse grupo e de cada elemento. A identidade profissional de cada grupo, explicada por Siskin e Little (1995), é alicerçada em questões relacionadas com os sujeitos (quem são), o objeto de ação (o que fazem), o contexto (onde e com quem trabalham) e a metacognição (como é que o trabalho é percebido por si e pelos outros).

Teresa Estrela (2001) reforça que a articulação dos aspetos éticos e deontológicos da profissão orienta a profissionalidade, distinguindo os profissionais daqueles que o não são. No mesmo sentido, Baptista (2011, p.20) atribui à profissionalidade e ao profissionalismo uma relação de reciprocidade onde a profissionalidade deve ser exercida com profissionalismo ou com rigor e competência, marcando um desempenho modelado por critérios de qualidade e de excelência em todas as atividades. Embora a heterogeneidade faça parte da profissionalidade docente na medida em que os desempenhos são individuais, há no grupo profissional uma

referência comum ao saber profissional com um saber pedagógico estruturante da identidade profissional. Almerindo Afonso (2006) discute o profissionalismo docente a partir da questionação das conquistas parcelares obtidas nas últimas décadas a par das transições perturbantes, comparando os conceitos do velho profissionalismo e do profissionalismo moderno. Realça o paradoxo que existe na noção de novo profissionalismo, que de novo apenas terá a pretensão do aumento da eficácia e eficiência da docência para produzir resultados, mas continua velho quanto às dificuldades quer nas condições de exercício profissional em muitas escolas, à subordinação hierárquica e autoritária dos professores, ou à descomplexificação da formação. Manuela Esteves (2008) apresenta opinião semelhante ao considerar a crise persistente da identidade e do profissionalismo docente como um polo negativo de tensão permanente entre a escola e a sociedade a par da contradição entre os valores que parecem predominar na sociedade e os valores que a escola promove e da dificuldade na criação de um quadro de referências e de prioridades para a escola que possam substituir os tradicionais. Na mesma linha, Flores (2005) identifica a incerteza, a ambiguidade e tensão como assuntos que integram a definição do profissionalismo docente em tempos de mudança, compulsando os docentes para novos dilemas e desafios. Nóvoa (1999a) havia também identificado algumas ambiguidades das sociedades relativamente às escolas e aos professores ao reconhecerem, por um lado, a importância da educação e exigindo à escola a defesa de valores e de normas disciplinares bem como o tratamento de assuntos para resolver questões sociais, mas, por outro lado, desistem da sua própria função educativa.

Segundo, Almerindo Afonso (2006) estas condições adversas poderão renovar e (re) inventar as conceções de profissão para responderem aos desafios atuais que se colocam à educação em geral e à atividade docente em particular. A profissionalidade e o profissionalismo pressupõem as especificidades próprias da profissão docente que devem ser do conhecimento de todos os docentes e que requerem uma dimensão analítica que ajude a interiorizar e a desenvolver uma cultura profissional específica e de partilha de processos coletivos de construção de uma identidade profissional. Também Flores et al. (2010) partilham desta opinião ao sustentar uma visão de profissionalismo amplo, interativo e colaborativo baseado na procura da qualidade docente a partir de dentro da profissão no diálogo com os colegas, refletindo e compreendendo o seu desempenho (e a sua identidade

profissional) em relação com os padrões profissionais de referência partilhados e interiorizados através do discurso profissional.

Nóvoa (1999a) defende que, face à complexidade e dificuldade dos tempos, os docentes precisam de redescobrir uma identidade coletiva, através da formação de professores, capaz de se adaptar às mudanças e desenvolver processos formativos adequados às necessidades dos alunos. No I Congresso Nacional de Supervisão, Nóvoa (1999b) apresentou cinco eixos para a reconstrução da profissionalidade docente sugerindo autores e obras de referência em cada domínio: 1) necessidade de culturas e de rotinas profissionais que integrem a dimensão coletiva (Lima, 1997); 2) necessidade de uma cultura de cooperação ou colaborativa incluída em equipa pedagógica (Perrenoud, 1996), inscrevendo a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores; 3) necessidade de introdução do conceito de *competência coletiva* (Boterf, 1994) de uma equipa de trabalho e sistema de competências organizados em rede; 4) necessidade de valorização de lugares de produção de uma *cultura pedagógica* com práticas de escrita, transformadas em conhecimento e competência como produto de reflexão crítica (Jobert, 1997); 5) necessidade de descobrir novos sentidos para a ideia de “coletivo” na profissão docente, incluindo práticas que apelem à corresponsabilização e à partilha profissional com a ajuda da formação contínua (Matos, 1998).

Bolívar (2005) ao analisar a relação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo, assinalando as dificuldades e limitações que se têm colocado nos últimos anos a este propósito, advoga a necessidade de se estudar a forma como o docente adquire o conhecimento para o ensino, centrando-o no desenvolvimento das didáticas específicas e da formação inicial e contínua de professores. Sobre a proposta de Shulman (1989) relativa ao conhecimento base para o ensino, Bolívar levanta algumas questões sobretudo no âmbito da formação dos futuros professores, que tradicionalmente tem uma matriz de trabalho ligada ao conhecimento das matérias que irão ensinar no futuro, fruto de um currículo universitário com uma componente disciplinar muito forte. Para o autor, há necessidade de clarificar qual o conhecimento que os cursos de formação de professores devem veicular para além do conhecimento da matéria objeto de estudo. Trata-se de esclarecer o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo ou o modo como o docente representa e formula os conteúdos para os tornar acessíveis aos alunos. Nesta perspetiva, é importante que não se valorize demasiado o processo genérico em detrimento do conteúdo.

Bolívar refere que os autores (Wilson, Shulman, & Rickert, 1987, p.108) explicam que os programas de investigação sobre o conhecimento prático se centraram no aspeto prático ou idiossincrático do conhecimento, apresentando uma conceitualização truncada do conhecimento quando deviam considerar também o conhecimento do conteúdo, de carácter proposicional. Ainda de acordo com o autor que vimos referenciando, o ensino como trabalho académico tem um significado mais amplo que inclui quatro dimensões distintas e interrelacionadas: investigação, integração, aplicação e ensino. É necessário que as práticas sejam observadas para se obter informação mas acima de tudo que estejam informadas sobre as últimas ideias de ensino e que sejam partilhadas no sentido da reflexão colaborativa, aberta à crítica e à comunicação, sendo apropriadas e aplicadas pela comunidade.

Assim sendo, a profissionalidade docente resulta do conhecimento do conteúdo objeto de ensino e das capacidades didáticas que o docente tem para apresentar os conteúdos de modo a que os alunos os apreendam. Centra-se na capacidade de ensinar os conteúdos para que a aprendizagem aconteça. O seu desempenho quanto ao grau de eficácia do seu ensino na aprendizagem dos alunos e nos resultados obtidos traduz-se no profissionalismo do docente.

2.3. Supervisão e desenvolvimento profissional

O campo da supervisão pedagógica deixou de estar fundamentalmente ligado à formação inicial dos futuros docentes para passar a abranger o desenvolvimento profissional de todos os docentes na formação contínua em contexto de trabalho. Recentemente a discussão à volta da avaliação do desempenho docente em Portugal trouxe ao conceito de supervisão uma perspetiva de avaliação que, em alguns casos, se tem confundido com a emissão de juízos de valor sobre a competência do docente, comportando mais a dimensão certificativa da avaliação do que as oportunidades formativas que a mesma pode proporcionar. Importa, por isso, esclarecer que o estudo do conceito de supervisão ligado ao desenvolvimento profissional dos docentes desempenha um papel importante na análise de práticas, na reflexão partilhada e na análise de necessidades de formação.

Alarcão e Roldão (2008) definem a supervisão como um processo que remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia

profissional. A supervisão, como processo formativo, desempenha um papel de regulação de processos de análise de práticas, de interação, de partilha, de aprendizagem colaborativa e de análise de necessidades de formação, visando a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido, a supervisão colaborativa bem como o trabalho conjunto, entre pares, de análise de práticas, de reflexão e de partilha, constituem-se como fatores potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Assim sendo, a supervisão abre o campo da análise e de (des)(re)construção do conhecimento profissional, através de um processo em que o docente como sujeito responsável pelo ensino aprendizagem inova e toma decisões com base numa reflexão crítica, consciente e comprometida mas onde os professores experientes e mais informados desempenham um papel fundamental na orientação e acompanhamento dos docentes em início de carreira ou ao longo da mesma (Alarcão & Tavares, 2010). De acordo com os autores, a supervisão constitui-se como uma área transdisciplinar que envolve saberes diversos como a psicologia, pedagogia, didática, observação, avaliação, desenvolvimento curricular, gestão de recursos, mudança organizacional e desenvolvimento profissional.

Alarcão e Roldão (2008) entendem que a construção e o desenvolvimento profissional compreende processos de auto-implicação com o envolvimento pessoal dos docentes, insere-se no paradigma socioconstrutivista com a partilha de experiências e de saberes, refere-se à ação e aos saberes constituídos, privilegiando a prática docente e a discussão de situações vivenciadas, num trabalho analítico-reflexivo que envolve a observação de si e dos outros, a reflexão, o feedback, os organizadores mentais, o contacto com a realidade, os contextos diversificados, a lógica de projeto, a dimensão questionadora da prática, a mobilização de saberes e a pesquisa, em permanente reconstrução pela consciência das necessidades, pela autoformação e pela mudança de posicionamento e configura-se como intemporal com interações entre o passado, o presente e o futuro, embora situados num contexto histórico e contextualizado com a implementação de reformas. Deste modo, a construção da identidade profissional constitui-se como um processo individual, personalizado e único, com influência contextual, com referências do passado e expectativas relativas ao futuro, com atividades diversificadas, experiencição de diferentes papéis, observação sistemática crítica, problematização, pesquisa, partilha, trabalho conjunto, imprevisibilidade marcada por configurações emergentes de novas interações, perspetivas crítico-reflexivas e envolvimento

coletivo na formação. É importante que se caminhe no sentido de se provar que o desenvolvimento profissional não é espontâneo e que a análise de necessidades de formação e os próprios contextos de formação conduzem à melhoria da prática profissional.

3. Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional

Aqui chegados, importa clarificar o papel da formação de professores para o seu desenvolvimento profissional e para a preparação dos docentes de línguas para as suas funções nos cursos de natureza vocacional e qualificante, com públicos heterogéneos, objeto do presente estudo. A análise da formação inicial, contínua e especializada contribui para a proposta de um programa de formação capaz de os ajudar a ter uma prática eficaz e eficiente no âmbito do seu trabalho com os CDC.

3.1. Formação inicial: ausência, emergência e diversidade de modelos

Nem sempre a formação profissional foi considerada condição essencial para o ingresso na profissão docente. Só a partir dos anos 80 é que as Faculdades investem na formação inicial e pedagógica dos futuros professores de línguas, com o aparecimento das Universidades Novas e das Escolas Superiores de Educação, sendo essa década particularmente fértil em matéria legislativa, numa perspetiva de resolução da situação profissional dos docentes e da melhoria contínua dos modelos de formação. A LBSE⁴⁷ vem também enquadrar o Regime Jurídico para a Formação de Professores, considerando que os docentes devem ter uma formação de nível superior, com informação sobre os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, assim como a formação pessoal e social para o exercício da função e que essa formação deve ser ministrada nas Escolas Superiores de Educação (ESE) e Universidades. Na atualização da LBSE, nos princípios gerais sobre a formação dos professores⁴⁸, esclarece-se que a natureza da formação deve ser flexível para

⁴⁷ Lei 46/86, de 14 de outubro

⁴⁸ Lei 49/2005, de 30 de agosto, Artº 33

permitir a reconversão e a mobilidade, ser integrada no plano da preparação científica e pedagógica e da articulação teórica e prática, assentar em práticas metodológicas que os prepare para a prática pedagógica, favorecer e estimular a inovação e a investigação e estimular a prática reflexiva.

Porém, os modelos de formação inicial têm sido díspares e nem sempre têm preparado convenientemente os docentes para os desafios da profissão. Como podemos verificar a seguir, pela análise sumária e numa perspetiva histórica e contextualizada dos principais diplomas ligados à profissionalização dos docentes, constata-se uma grande heterogeneidade de modelos de formação, com alterações constantes, algumas mais profundas, outras mais superficiais para tentar resolver problemas identificados.

Na década de 80, a Profissionalização em Exercício⁴⁹ substituiu os Estágios Clássicos e destinava-se a docentes contratados, visando o completamento ou aperfeiçoamento da Informação Científica, da Informação ou Formação no âmbito das Ciências da Educação e da Observação e Prática Pedagógica Orientada com apoio de professores do Ensino Superior e dos conselhos pedagógicos das escolas através de equipas de orientadores pedagógicos que observam as aulas e orientam os docentes ainda sem formação pedagógica, durante dois anos escolares, numa perspetiva de preparação para a docência no ensino regular.

Ligado aos concursos e procurando profissionalizar um maior número de docentes num período de tempo mais reduzido, surge um diploma⁵⁰, em 1985, que permite a profissionalização de docentes em certas condições, ligadas à experiência profissional, através de aprovação numa prova de avaliação por si requerida e preparada através de unidades de formação de natureza psicopedagógica, teórica e prática e de seminários. Parte-se do princípio que a experiência profissional já havia preparado o docente e que haveria agora de demonstrar a sua competência através de uma prova de avaliação. Um ano mais tarde, para resolver o problema dos docentes provisórios dos ensinos preparatório e secundário, é desenvolvido o sistema de formação em serviço⁵¹ que se traduz na sua profissionalização, orientada pelos Centros Integrados de Formação de Professores das Universidades (CIFOP), Escolas Superiores de Educação (ESE) ou outras do Ensino Superior vocacionadas para a formação de

⁴⁹ Decreto-Lei nº 580/80, de 31 de dezembro

⁵⁰ Decreto-Lei 150-A/85, de 8 de maio

⁵¹ Decreto-Lei nº 405/86, de 5 de dezembro

professores e também pelo conselho pedagógico das escolas onde os docentes lecionam. De acordo com este diploma, a formação em serviço contempla as Ciências da Educação, no plano teórico e prático, valorizando o acompanhamento da prática pedagógica. É facultada aos docentes formação no âmbito da Teoria Curricular, da Psicologia e da Administração Escolar através das Ciências da Educação, em seminários presenciais⁵² e sujeitos a exame final. É também proporcionado o acompanhamento da prática pedagógica através da observação direta de aulas e de gravações, sessões de trabalho de preparação de aulas e reflexão crítica sobre as mesmas com uma avaliação formativa no 1º ano e quantitativa no 2º ano. Faz também parte da preparação do docente a supervisão da direção de turma no 2º ano de formação. A observação é realizada pelos docentes em estágio de cada escola e pelo acompanhante e orientador respetivo num período de dois anos escolares. No final do processo está prevista uma prova pública que consiste na planificação de uma unidade de ensino com a respetiva fundamentação científica e pedagógica e o seu desenvolvimento num mínimo de três aulas. Ainda ligados à profissionalização em serviço, são aprovados novos diplomas sempre de acordo com o preceituado na LBSE. Em janeiro de 1988, é publicado um normativo⁵³ que se propõe criar as condições de estabilidade e a garantia do acesso à profissionalização, associadas ao quadro dos docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e à promoção da escola de qualidade e facilitadora do sucesso dos alunos. Complementarmente, surge outro diploma⁵⁴ que procura dar alguma direção à diversidade de modelos de profissionalização que não têm conseguido responder às exigências do número crescente de docentes com direito à profissionalização, à sua dispersão geográfica, e aos diferentes perfis experienciais dos professores do quadro de nomeação provisória, exigindo custos elevados na mobilização de recursos humanos (orientadores) e materiais e comprometendo a eficácia no acompanhamento da prática pedagógica dos docentes. A necessidade de acelerar o ritmo de profissionalização conduz a uma reformulação que corresponde à orientação da LBSE no respeito pela autonomia das escolas e pela dignificação da carreira docente, para dar resposta a uma pluralidade de situações, extensão, e diversidade de docentes e escolas, justificando também o recurso de formação à distância, através da

⁵² Os seminários têm a duração de 60 a 90 horas por ano, em dia fixo semanal ou períodos de férias

⁵³ Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro

⁵⁴ Decreto-Lei 287/88, de 19 de agosto

Universidade Aberta que ficou responsável pela conceção, produção e difusão de unidades de formação e de materiais de apoio complementar. Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, este diploma institui a profissionalização em serviço como a formação inicial do processo de formação contínua, partindo do princípio de que os docentes do quadro de nomeação provisória, que já estão a lecionar sem formação pedagógica, obtêm por esta via a sua profissionalização. Este modelo de profissionalização em serviço também se desenvolve em dois anos escolares mas com componentes diferenciadas em cada ano, sendo o 1º ano exclusivamente dedicado às Ciências da Educação e o 2º ano dedicado ao Projeto de Formação e Ação Pedagógica. A formação em Ciências da Educação é da responsabilidade do Ensino Superior (Faculdades de Letras, de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Aberta, Escolas Superiores de Educação) e trata de módulos ligados à Psicologia e Sociologia da Educação, Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular, Didática Específica e Tecnologia Educativa para preparar a fase seguinte ligada ao Projeto de Formação e Ação Pedagógica. Por sua vez, este Projeto de Formação e Ação Pedagógica consiste na prática docente supervisionada da planificação e realização de, no mínimo, uma unidade de ensino, bem como do dossiê da direção de turma e do relatório da participação no projeto educativo de escola. O acompanhamento é realizado pelo professor orientador do ensino superior e pelo professor delegado de grupo da escola do docente. Com este projeto, procura-se que o docente desenvolva o processo de ensino aprendizagem integrando a identificação dos objetivos de ensino, o diagnóstico das características e necessidades dos alunos, a seleção de estratégias e métodos adequados aos objetivos e aos alunos, a planificação e a condução do ensino, a seleção dos materiais e a avaliação do ensino e seja orientado nestas funções pelo conselho pedagógico através do delegado de grupo da escola do avaliado em articulação com o ensino superior. Contudo, nem todos os docentes realizam o Projeto de Formação e Ação Pedagógica. Com efeito, é concedida dispensa deste projeto e consequentemente da observação de aulas, no 2º ano, aos docentes com 6 anos de experiência como docente com a classificação mínima de bom, ficando apenas com a formação académica científica e com a formação em Ciências da Educação e Didáticas Específicas lecionadas nas Universidades e ESEs atrás referenciadas.

Os modelos de formação em serviço para os docentes que já se encontram a lecionar coexistem com as Novas Licenciaturas em Línguas e Literaturas nas diferentes variantes

ligadas ao Ramo Educacional⁵⁵ que já incluem os estágios pedagógicos. Estes novos cursos conjugam de modo sequencial, a formação científica, a formação psicopedagógica e metodológica e a prática docente supervisionada ou estágio pedagógico, conferindo a qualificação profissional de professor. Tratando-se de uma unidade curricular do plano de estudos da licenciatura, o estágio incide nas dimensões da planificação, da realização, da avaliação e da integração na comunidade escolar. Com a orientação e o apoio de um ou dois docentes do ensino superior e de um docente do ensino secundário, com quem a Universidade estabelece um acordo de cooperação, o estágio visa desenvolver as capacidades dos futuros docentes no âmbito da estruturação do processo de ensino e aprendizagem integrando também a perspetiva interdisciplinar, da atuação pedagógica e didática no exercício da docência, da direção e orientação educativa da turma, da observação e da avaliação dos alunos num processo contínuo e formativo, da iniciativa e abertura à inovação pedagógica, do relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar e da preparação dos seus alunos com vista à inserção destes na sociedade. Os estagiários são responsáveis pelo exercício docente e pela direção de turma e assistem às aulas do orientador e dos demais elementos do núcleo de estágio.

Face à multiplicidade de percursos formativos e respetivas experiências há necessidade de criar o ordenamento jurídico da formação de educadores e de professores dos ensinos básico e secundário⁵⁶ no sentido de tirar o maior partido dessa mesma experiência e de criar uma estrutura flexível e dinâmica que articule os diferentes modelos de formação coexistentes no sistema. Constatase neste documento orientador a valorização da formação inicial, de nível superior, e da formação contínua incluindo a autoaprendizagem dos docentes para desenvolver o seu perfil profissional no âmbito da competência científica na especialidade, da competência pedagógica e didática bem como da formação pessoal e social, atribuindo grande importância às práticas de análise crítica, investigação, inovação e envolvimento construtivo com o meio. O diploma recupera os princípios orientadores da LBSE relativamente à formação dos docentes, integrando os aspetos científicos e pedagógicos e as componentes teórica e prática bem como a aprendizagem de diferentes funções adequadas à sua carreira profissional, incluindo práticas metodológicas idênticas àquelas que

⁵⁵ Decreto-Lei 316/83, de 2 de julho e a Portaria n.º 659/88

⁵⁶ Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro

podem vir a realizar ao longo da sua carreira e a flexibilidade que permita a sua reconversão e mobilidade. Esta heterogeneidade de modelos de formação inicial é substancialmente alterada com a publicação do novo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência⁵⁷ que procura, de acordo com o seu preâmbulo, qualificar com qualidade o corpo docente para lidar com o desafio da qualificação dos portugueses, contribuindo para a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem. Ao estabelecer as condições para se obter a habilitação profissional para a docência vem trazer ordem ao caos que se havia instalado no período da massificação do acesso ao ensino, em que o primado do recrutamento dos docentes se situava nos diplomados em matérias e áreas afins àquelas que eram necessárias. Neste contexto, a habilitação profissional é mais exigente e impõe o nível de mestrado em ensino como condição para acesso à profissão dos professores de línguas, sendo preparados ao nível do conhecimento disciplinar, da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Valoriza-se o domínio do conteúdo científico, das metodologias de investigação educacional, da capacidade de adaptação às características e desafios ligados à especificidade dos alunos e dos contextos escolares e sociais, da iniciação à prática profissional que incide na prática de ensino supervisionada em contexto real, na sala de aula, na escola e na comunidade. Representa uma rutura relativamente ao passado, substituindo os modelos de formação, até então em vigor, por um modelo sequencial que se organiza em dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo consiste na licenciatura que confere a formação de base na área de docência e o segundo ciclo ou o mestrado reforça a formação académica para preparação dos docentes na área de conteúdo do grupo de recrutamento e assegura a formação no âmbito da formação educacional geral, das didáticas específicas, das áreas cultural, social e ética bem como a iniciação à prática profissional que inclui a supervisão da prática de ensino.

Prosseguindo com a análise da legislação no âmbito da preparação dos docentes para os desafios da profissão, foi recentemente publicado um novo diploma⁵⁸ que mostra uma alteração significativa do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência quanto à duração dos ciclos de estudos e do peso atribuído a essas áreas para reforçar a qualificação dos docentes nas áreas de docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Esta alteração está ancorada nas conclusões de estudos internacionais que

⁵⁷ Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

⁵⁸ Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

valorizam a formação inicial e associam o aumento do nível geral da formação de professores à melhoria significativa da qualidade do sistema de ensino bem como a profundidade do conhecimento dos docentes sobre as matérias específicas que lecionam ao aumento do grau de autonomia e segurança em sala de aula, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. A componente de formação na área educacional diz respeito aos conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o desempenho dos docentes na sala de aula e na relação com a família e a comunidade integrando indicadores na área da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, do currículo e da avaliação, da escola, das necessidades educativas especiais e da organização e gestão da sala de aula. Quanto à formação nas didáticas específicas, ela abrange os conhecimentos, capacidades e atitudes no domínio do conteúdo e ensino das disciplinas do grupo de docência. Relativamente à iniciação à prática profissional, esta integra a observação e supervisão na sala de aula, experiências da planificação ao ensino e avaliação, realização em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino do grupo de recrutamento para o qual qualifica e em mais do que um estabelecimento, adotando uma perspetiva de articulação entre o conhecimento e o modo de transmissão do mesmo para promover a aprendizagem. Na área cultural, social e ética dá-se importância aos problemas do mundo contemporâneo, liberdades e garantias das minorias, valores da igualdade de género, alargamento de áreas do conhecimento e da cultura científica, das artes e das humanidades, métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias, consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente. A duração da iniciação à prática profissional tem maior duração⁵⁹ do que qualquer uma das restantes áreas de formação, seguindo-se-lhe a formação em didáticas específicas⁶⁰ e a formação na área de docência e na área educacional geral⁶¹. Para além do cumprimento do número de créditos (*European Credit Transfer System - ECTS*) para obtenção do mestrado, através da aprovação no respetivo plano de estudos, os futuros docentes terão de realizar uma prova pública com defesa do relatório da unidade curricular da prática de ensino supervisionada. Esta prática supervisionada implica um protocolo de

⁵⁹ 42 créditos (*European Credit Transfer System - ECTS*)

⁶⁰ 30 créditos (*European Credit Transfer System - ECTS*)

⁶¹ 18 créditos cada (*European Credit Transfer System - ECTS*)

cooperação entre as universidades e as escolas cooperantes, sob determinadas condições, como os níveis e ciclos de ensino, disciplinas envolvidas, identificação de orientadores cooperantes experientes (prática de cinco anos no mínimo) e com formação adequada (preferencialmente com pós-graduação na área de docência que vai supervisionar, formação especializadas em supervisão pedagógica e experiência profissional de supervisão), funções e responsabilidades dos diferentes intervenientes, condições para a realização da prática supervisionada e demais atividades de desenvolvimento curricular e organizacional com a presença e orientação do professor cooperante. Daqui se depreende que as escolas ficam deveras implicadas e são responsáveis pelas oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas aos alunos de mestrado e futuros docentes. Se as escolas e os orientadores estiverem atentos à diversidade e heterogeneidade de cursos e se proporcionarem o trabalho supervisionado em diferentes ofertas educativas e formativas mais hipóteses terão os futuros docentes de se prepararem convenientemente para os desafios que terão e enfrentar ao longo da sua carreira profissional.

Em resumo, e de acordo com uma análise transversal e dinâmica da legislação, relativa à formação inicial dos docentes, publicada entre 1980 e 2014 conclui-se o seguinte:

- Só a partir de 1980 é que as Universidades investem na formação profissional dos docentes.
- A LBSE fundamenta todos os modelos de formação inicial a partir de 1986.
- Com denominações diferentes - Profissionalização em Exercício, Profissionalização em Serviço, Ramo Educacional da Licenciatura em Línguas e Literaturas, Mestrado em Ensino integrado nos Regimes Jurídicos da Habilitação Profissional para a Docência - todos os modelos visam a preparação e a profissionalização dos docentes.
- Numa primeira fase, até ao ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário (1989) pretendia-se resolver o problema da profissionalização dos docentes que eram detentores de formação científica mas ainda não tinham preparação pedagógica e já se encontravam a lecionar há alguns anos como docentes provisórios, procurando acelerar o ritmo da profissionalização e a estabilização do corpo docente.

- Paralela e complementarmente aos modelos de formação inicial ministrados pelas Escolas Superiores de Educação, mais centrados nas didáticas específicas e na preparação pedagógica, para colmatar as deficiências ao nível da profissionalização são criados os cursos de Licenciatura em Línguas na vertente virada para o ensino que integram as componentes científica e pedagógica.
- A formação inicial pode ser integrada no curso, na mesma instituição, ou em duas etapas distintas, sendo a primeira ligada à formação académica e científica e a segunda etapa destinada à formação profissional.
- A criação do diploma que consagra o ordenamento jurídico da formação de educadores e de professores dos ensinos básico e secundário visa a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que articule os diferentes modelos de formação concomitantes no sistema.
- Num momento posterior, é aprovado um novo ordenamento e regime jurídico da formação e da habilitação profissional para a docência para desenvolver o perfil profissional dos docentes ao nível das componentes científica, pedagógica e didática, formação pessoal e social, práticas de análise crítica, investigação e inovação, envolvimento construtivo com o meio. Pretende-se reforçar a sua qualificação para lidar com o desafio da qualificação dos portugueses e contribuir para a qualidade do ensino e melhores resultados da aprendizagem.
- Quanto ao modo de organização dos diferentes modelos de formação inicial distingue-se numa primeira fase, coincidente com a Profissionalização em Exercício e a Profissionalização em Serviço, o enfoque, por um lado, nas Ciências da Educação - constituídas por unidades de formação e seminários teórico-práticos em organização escolar e desenvolvimento curricular, didática específica e tecnologias educativas - e por outro lado, na Prática Pedagógica supervisionada - incluindo o acompanhamento e apoio na planificação de pelo menos uma unidade de ensino, no trabalho de direção de turma e com a comunidade, na observação de aulas em contexto real e respetiva análise crítica e reflexão. Numa segunda fase, mais consentânea com o ordenamento e regime jurídico da formação e habilitação profissional para a docência, a organização dos modelos pauta-se por uma focagem

na formação científica, para além da formação educacional geral, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional -que prepare com conhecimentos, capacidades, atitudes e competências para o desempenho na sala de aula e em diferentes funções adequadas à carreira profissional e ao desenvolvimento de políticas de educação e com práticas metodológicas idênticas às que podem realizar ao longo da carreira em diferentes situações e ainda para a flexibilidade que permita a reconversão e mobilidade.

- Em todos os modelos de formação a preparação pedagógica dos docentes é realizada em dois anos escolares mas existem exceções relativamente à realização da prática pedagógica supervisionada e consequente dispensa de observação de aulas e de acompanhamento da prática letiva no caso dos docentes com experiência profissional de seis ou mais anos de serviço. Esta diretiva parte do princípio que estes docentes já dominam metodologias de ensino e já estão preparados para o trabalho docente nas várias dimensões mesmo sem terem tido oportunidade ou até o direito de colocar a sua prática ao serviço de uma reflexão conjunta e crítica para validar boas práticas ou melhorar aquelas que ainda precisam de desenvolvimento positivo. Outra exceção diz respeito ao número de anos de prática supervisionada que pode ser de um ou dois anos, consoante os modelos.
- A orientação dos futuros docentes e a sua profissionalização é partilhada entre os professores do Ensino Superior e dos orientadores das escolas sob as mais diversas formas, desde os professores cooperantes, mediante protocolo, aos delegados de grupo das escolas básicas e secundárias. A intervenção dos conselhos pedagógicos é importante na seleção dos orientadores das escolas e também nas orientações relativamente ao contributo dos estagiários para a melhoria do trabalho nas escolas.
- O tempo e o modo de realização e de supervisão da prática pedagógica não tem sido idêntico em todos os modelos de formação, mas um maior equilíbrio entre a teoria e a prática pedagógica é condição para preparar os docentes para os desafios da profissão.
- Não tem sido uma prática habitual, mas a preparação dos docentes para a diversidade de situações educativas e para a heterogeneidade de públicos é tanto ou

mais profícua quanto a seleção e distribuição de serviço aos docentes estagiários nas escolas seja mais diversificada quanto às funções, ofertas educativas e formativas, níveis e ciclos de ensino.

3.2. Formação contínua: papel, áreas prioritárias e modalidades

É consensual para os autores (Batalha, C. 1999; Fabre, 1994; Rodrigues, A. & Esteves, 1993) que a formação de professores não se esgota com a formação inicial, devendo ser permanente, integrada na carreira e responder às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo. Quanto ao conceito de formação, ele está impregnado de ambiguidade e de polissemia assumindo diversos significados, uns mais ligados à perspectiva tradicional de ensino e instrução e outros associados aos conceitos de desenvolvimento profissional e mudança. Fabre (1994) encontra a especificidade da formação em três componentes que se articulam entre si: a resolução de problemas numa perspectiva de mudança qualitativa, a centração no formando e na sua situação de formação e o contexto socioeconómico e sociocultural. Trata-se de preparar o professor para a investigação do fenómeno educativo, dotando-o dos meios para questionar a sua prática através de uma atitude reflexiva, formando-o para o desempenho de novos papéis de acordo com as necessidades sociais. Já Comenius havia dito que *“les hommes doivent-ils s’ouvrir de bonne heure à l’observation car ils auront beaucoup à connaître, beaucoup à chercher, beaucoup à experimenter”* (Maubant, 2007).

A formação profissional de professores é aqui entendida como uma estratégia de desenvolvimento profissional (Canário, 2001b), que não se esgota em si mesmo, mas que se interrelaciona com outros fatores determinantes. A ligação do desenvolvimento profissional ao contexto está presente, segundo Morais e Medeiros (2007) no modelo ecológico de desenvolvimento humano anunciado por Brofenbrenner (1993), considerando a dimensão “exo”, referente aos ambientes que afetam a participação, para além da dimensão “micro”, relacionada com os papéis dos sujeitos e da dimensão “macro” que integra valores, crenças, estilos de vida e elementos culturais. Esta conceção, referida por Alarcão e Sá-Chaves (1994) como um processo dinâmico de interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia, verificando-

se uma acomodação progressiva de um organismo em mudança ao contexto também em mudança insere-se na perspectiva de Vigostky (1991).

Os trabalhos de Day (2001) e de Marcelo Garcia (2005) associam o conceito de desenvolvimento profissional dos professores à formação contínua, entendida como espaço formal que permite a aquisição e o desenvolvimento de competências num processo de mudança que é sempre de melhoria. Contudo, nem sempre o desenvolvimento profissional tem a direção do progresso, pois, associado a diferentes condições, o desenvolvimento pode ser em sentido negativo e significar paragem ou retrocesso. Segundo Bastos (1998, citado em Morais & Medeiros, 2007) têm influência nesta situação vários elementos como os ambientes, a interação dos indivíduos com o meio, idades e ciclos de vida, entre outros. Os percursos não são unilineares e dependem tanto das motivações individuais como dos contextos de desenvolvimento, num dado tempo. Atestam-no as sete fases da carreira docente, enunciadas por Huberman, (1989), que correspondem a diferentes tempos de docência e a sentimentos que os professores experienciam bem como a atitudes que tomam no desenvolvimento da sua profissão e que são as seguintes: (i) a fase da sobrevivência, nos 3 primeiros anos de serviço; (ii) a etapa da estabilização, dos 4 aos 7 anos de profissão, onde já se assiste a uma consolidação do repertório pedagógico profissional, conferindo aos docentes mais confiança e consequentemente mais segurança; (iii) os tempos da diversificação e (iv) do pôr-se em questão, entre os 7 e os 25 anos, em que uns investem mais na escola, querendo diversificar e outros cristalizam através de rotinas implantadas; (v) a fase da serenidade e do distanciamento afetivo ou (vi) do conservadorismo e lamentações que ocorre entre os 25 e 35 anos; e (vii) a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo.

Ângela Rodrigues e Manuela Esteves (1993), seguindo os trabalhos de Yarger (1982) e de Éraut (1985), consideram que a formação contínua de professores inclui todos os professores em efetivo desempenho de funções, todas as formas de atividade de formação que contribuam para o aperfeiçoamento profissional, as atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional e as atividades que visam principal e exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores para a maior eficácia na educação dos alunos. Assim sendo, a formação contínua começa logo a seguir à formação inicial e não se resume ao contexto formal, percebendo-se que o desenvolvimento profissional decorre de várias experiências pessoais e profissionais, incluindo-se os contextos informais e

semiformais de formação. O modelo de competência, centrado no indivíduo, que é responsável pela sua carreira, favorece a responsabilidade individual e privilegia o projeto e a equipa, requerendo um projeto de formação profissional, para o desenvolvimento de competências de acordo com as necessidades individuais e sistémicas, para a produção de resultados com qualidade.

Na formação contínua de professores está implícita a formação de adultos, ligada à cultura da reflexividade sobre o percurso pessoal e profissional, onde a autoformação é um meio privilegiado de procura de saberes ao longo da vida (Boutinet 2006; Soares, 1995). Nesta dimensão, os professores e formadores, desenvolvem a sua ação tendo por base, necessariamente um processo também formativo de questionamento das suas práticas, partindo dos pressupostos de que os adultos aprendem com a experiência e não se deve ensinar às pessoas aquilo que já sabem, constituindo as experiências um manancial de recursos para a realização de novas aprendizagens (Canário, 2006).

Teresa Estrela (2002a) analisa a multiplicidade de modelos de formação que têm proliferado ao longo dos tempos, com base nas três meta-categorias de Lesne (1984), com enfoque no papel do formando no seu processo de socialização ou de formação: como objeto de formação assiste-se a uma pluralidade de modelos centrados nas aquisições, como os modelos de tipo corporativo, académico ou construídos com base na investigação científica (Ferry, 1983). Como sujeito ativo da sua formação destaca os modelos personalistas (Zeichner, 1983) e os centrados no percurso (Ferry, 1983), alicerçados nas correntes da psicologia humanista, cognitivista ou desenvolvimentista. Como sujeito e objeto de formação encontra os modelos orientados para a pesquisa (Zeichner, 1983) e centrados na análise (Ferry, 1983), onde o formando desenvolve uma atitude investigativa e crítica. Questiona os seus saberes, técnicas, situações, contextos, consequências morais do seu ensino, procurando uma conciliação entre a teoria e a prática, através da seleção de metodologias e instrumentos de análise, feita a partir dos problemas descobertos na escola ou na turma numa cultura colaborativa entre os professores. A forma interativa-reflexiva de Chantraine-Demailly (1992), associada à resolução de problemas reais com a ajuda do grupo de formandos em contexto de trabalho, insere-se nesta dimensão de questionamento de práticas com o apoio do formador colaborador.

Em Portugal, o direito à formação contínua diversificada, para garantir o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos e competências profissionais, está consignado na LBSE⁶² e é valorizada no Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário⁶³, no ECD⁶⁴ e no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)⁶⁵, nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes e numa perspetiva de educação permanente. Contudo, as áreas previstas para a formação contínua nem sempre tiveram o mesmo grau de prioridade. A formação em Língua e Cultura Portuguesa e Tecnologias Educativas, inicialmente previstas, foram suprimidas de acordo com a legislação⁶⁶, mantendo-se, ao longo do tempo, as ações no âmbito das Ciências da Educação e Ciências da Especialidade com matéria de ensino nos vários níveis, da Prática e Investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da docência e Formação Pessoal e Deontológica, mas foi sempre possível integrar aquelas duas áreas de formação (Língua Portuguesa e Tecnologias Educativas) na Prática e Investigação Pedagógica e Didática. No atual RJFCP⁶⁷ as áreas de formação contínua são coincidentes com as componentes da formação inicial, situando-se, de acordo com o artigo 5º, no âmbito do conhecimento próprio das matérias curriculares nos vários níveis de ensino; da prática pedagógica e didática, especificamente no domínio da organização e gestão da sala de aula; da formação educacional geral; da liderança, coordenação e supervisão pedagógica; da formação ética e deontológica; e das tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar. Rege-se por princípios de promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo, de contextualização dos projetos de formação e adequação às necessidades e prioridades das escolas e dos docentes e de valorização da dimensão científica e pedagógica (artºs 1º e 9º). Prevê diferentes modalidades de formação, umas mais centradas nas aquisições de conhecimentos, capacidades e competências como os cursos e ações de curta duração e outras mais ligadas ao contexto

⁶² Atualizações progressivas: Decreto-Lei 46/86, de 14 de outubro; Lei 115/97, de 19 de setembro; Lei 49/2005, de 30 de agosto.

⁶³ Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro.

⁶⁴ Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro.

⁶⁵ Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro.

⁶⁶ Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro

⁶⁷ Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro

escolar, como círculos de estudo, oficinas de formação, projetos e estágios que têm como objetivo o questionamento das práticas profissionais e o desenvolvimento de metodologias de investigação-formação-ação. Procura-se desenvolver a formação num novo paradigma que valoriza os contextos e o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo concretizar o projeto educativo e curricular da sua escola, melhorar a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos, partilhar conhecimentos e capacidades e melhorar o seu desempenho e os resultados escolares (artº 4º). A partilha de informação, de recursos didáticos e de métodos pedagógicos bem como a cooperação entre os docentes está presente no artigo 18º como alguns dos deveres dos formandos para facilitar a difusão de boas práticas e o bom relacionamento entre pares. Neste contexto, a partilha de experiências de formandos e de formadores nas ações de formação constitui o cenário reflexivo para “uma abordagem de formação que atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132). Apesar destas modalidades de formação serem desenvolvidas por diferentes instituições de formação, como os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), pelas instituições do ensino superior, por associações profissionais e científicas e pelo Ministério da Educação (ME), o ensino de qualidade e o desenvolvimento profissional não lhes pertencem exclusivamente, pois cada professor é capaz de produzir conhecimento profissional ou seja, de teorizar, ao analisar e ao sistematizar os conhecimentos da sua prática. De qualquer modo, a melhoria da prática docente, não passa só pela partilha de experiências ou pela divulgação das práticas e sua análise, mas pressupõe também um processo de investigação e análise de referenciais teóricos que ajudem a avaliar racionalmente essa mesma prática (Mialaret, 1991).

Cada docente constrói a sua profissionalidade através da sua própria experiência, que é única e intransmissível, selecionando fontes diversas como a reflexão, a experimentação, o questionamento, a partilha, o trabalho autónomo e a resolução de problemas. O desenvolvimento profissional do docente reflete o seu próprio processo de aprendizagem, o produto das aprendizagens e as transformações que se operam, quer as individuais ou as coletivas ao nível da escola e do ensino. As mudanças das competências dos professores, papéis e responsabilidades estão sempre ligadas às mudanças do contexto sociopolítico dentro

e fora da escola. Neste sentido, a análise de práticas favorece a construção de competências pois permite perceber a complexidade da ação, valorizar os seus quadros de referência, apropriando-se das regras operatórias para responder em cada situação e construir um discurso profissional (Altet, 2004; Armour-Thomas, 2000; Day, 2001; Marcelo Garcia, 2005; Simões & Simões, 1995) que enforma a profissionalidade docente como “sentimento de identidade e de pertença ao grupo” Develay (1994, pp.13-14) e que é específico na ação docente (Gimeno Sacristán, 1995).

Convém reter que:

- A formação contínua está prevista na LBSE como complemento à formação inicial e desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos docentes por via da autoaprendizagem, da reflexão e da aprendizagem colaborativa.
- O desenvolvimento profissional embora estando ligado à ideia de mudança, assume diferentes significados, desde os mais lineares aos mais integrativos e transformadores, podendo verificar-se uma melhoria, uma paragem ou um retrocesso de acordo com fatores determinantes ligados ao contexto, ao ambiente e às próprias motivações do indivíduo.
- As áreas de formação contínua nem sempre tiveram o mesmo grau de prioridade mas atualmente centram-se nos domínios científico das matérias curriculares das diferentes disciplinas e níveis de ensino, da prática pedagógica e didática incluindo a organização e gestão de aula, da formação educacional geral, da liderança, coordenação e supervisão pedagógica, da formação ética e deontológica, e das TIC aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.
- A formação contínua deve ser contextualizada e adequada às necessidades e prioridades das escolas e dos docentes e ser desenvolvida em diferentes modalidades, desde as ações de curta duração, cursos, oficinas, círculos de estudos, projetos e estágios consoante os objetivos e os modos de funcionamento, em CFAEs, Universidades, Associações Profissionais e Científicas e ME.
- A construção da profissionalidade docente tem por base um processo de aprendizagem ancorado na experiência profissional individual e na pesquisa do

conhecimento que resulta da análise, da reflexão e do questionamento das práticas, da partilha e da resolução de problemas que ocorrem não só nos contextos formais de formação contínua mas ao longo da vida profissional, em processos informais e semiformais.

- Embora cada docente seja responsável pela sua ação e pelo seu próprio desenvolvimento profissional este não pode deixar de integrar também a dimensão coletiva na qual o indivíduo interage com os seus pares e forma-se em contexto.

3.3. Formação especializada: papel, áreas e perfis

A análise dos normativos sobre a formação especializada (Anexo 3) mostra que a formação para qualificar os docentes para o desempenho de funções e de atividades educativas especializadas prevista na LBSE e no ECD tem sido alvo de regulamentação específica com o ordenamento jurídico da formação dos docentes e com o regime jurídico da formação especializada⁶⁸ incluindo os perfis de formação⁶⁹. Trata-se de formação pós-graduada, da responsabilidade do ensino superior, que tem por objetivo a preparação dos docentes para cargos e para o desempenho de funções pedagógicas e administrativas. Incide em diferentes áreas de especialidade, como: (i) a educação especial para preparar os docentes para as funções de apoio e acompanhamento de alunos com necessidade educativas especiais; (ii) a administração escolar para os ajudar nas funções de direção e gestão pedagógica; (iii) a animação sociocultural para formar os docentes para a animação comunitária e ensino recorrente de adultos; (iv) a orientação educativa para preparar no âmbito da coordenação pedagógica, direção de turma e da orientação escolar e profissional; (v) a organização e desenvolvimento curricular para coordenar projetos e atividades curriculares; (vi) a supervisão pedagógica e formação de formadores para orientar e supervisionar a formação de professores; (vii) a gestão e animação da formação para gerir e coordenar projetos e atividades de formação e (viii) a comunicação e gestão da informação para gerir centros de recursos educativos. Visa a aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos,

⁶⁸ Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril

⁶⁹ Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro

bem como o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

Centrando-nos nos perfis de formação das áreas de Orientação Educativa e de Organização e Desenvolvimento Curricular (Quadro 16), porque estão mais diretamente ligadas ao objetivo do nosso estudo, relativamente à preparação dos docentes para trabalhar com os CDC, verifica-se que os mesmos contemplam competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão, de avaliação e de consultoria como nas restantes áreas da formação especializada, embora com especificidades próprias.

Quadro 16: *Distribuição das competências pelos perfis de formação especializada nas áreas de orientação educativa e da organização e desenvolvimento curricular*

| Perfis de formação na formação especializada | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Área de orientação educativa | Área de organização e desenvolvimento curricular |
| <p>Competências de análise crítica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar a escola à luz dos contributos teóricos das Ciências da Educação (orientação educativa e aconselhamento de alunos e famílias e fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa); 2. Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional. <p>Competências de intervenção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamizar a conceção e coordenar o desenvolvimento de projetos educativos de turma que correspondam às características do grupo turma; 2. Desenvolver processos interpessoais de acolhimento e de apoio aos alunos na resolução dos problemas de integração na turma e na escola e de orientação no estudo; 3. Identificar e assegurar respostas a situações que exijam um acompanhamento especial, nomeadamente dificuldades de aprendizagem, necessidade educativas especiais e necessidades de apoio psicológico; 4. Promover a gestão de conflitos interpessoais e de comportamentos desviantes; 5. Promover programas de educação pessoal, | <p>Competências de análise crítica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar a escola à luz dos contributos teóricos das Ciências da Educação (teoria curricular, didática geral e os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa); 2. Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional. <p>Competências de intervenção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a contextualização da organização curricular na organização pedagógica e no projeto educativo da escola; 2. Elaborar e dinamizar a elaboração de projetos de flexibilização da gestão do currículo; 3. Elaborar e dinamizar a elaboração de projetos curriculares, a nível do território educativo e escola e a nível da área curricular específica; 4. Elaborar e dinamizar a elaboração de projetos de inovação educacional a nível curricular; 5. Coordenar e dinamizar a produção de materiais curriculares de apoio ao desenvolvimento de projetos; 6. Programar e coordenar o ensino numa área |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>social, moral e cívica dos alunos e atividades de orientação e apoio educativo e de enriquecimento curricular;</p> <p>6. Caracterizar dinâmicas de interação grupal e promover um clima de relações interpessoais adequado;</p> <p>7. Promover estratégias diversificadas de ligação entre a escola e a família, construindo um sistema regular de comunicação com as famílias.</p> <p>Competências de formação, de supervisão e de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenar e apoiar a atuação dos DT; 2. Dinamizar e coordenar a execução de programas de apoio educativo; 3. Apoiar os professores na caracterização da situação socioeconómica e escolar dos alunos e suas famílias e na organização de atividades de enriquecimento curricular; 4. Supervisionar a execução de programas e projetos de prevenção e intervenção junto dos alunos; 5. Avaliar os procedimentos no domínio da orientação educativa, de modo a contribuir para a sua melhoria; <p>Competências de consultoria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assessorar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica no planeamento e organização de projetos e programas para os alunos e na formulação dos projetos educativos. | <p>curricular específica;</p> <p>7. Organizar programas de apoio educativo e de diferenciação pedagógica dentro de uma área curricular específica ou de um nível de ensino.</p> <p>8. Formular e organizar atividades educativas de enriquecimento curricular;</p> <p>9. Avaliar projetos e processos de aprendizagem a nível de áreas curriculares e utilizar os dados obtidos para a melhoria da intervenção educativa.</p> <p>Competências de formação, de supervisão e de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamizar práticas reflexivas no desenvolvimento do currículo; 2. Apoiar a formação contínua dos professores numa área curricular específica; 3. Apoiar os professores na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos e programas curriculares; 4. Supervisionar a execução de programas e projetos curriculares e de apoio educativo; 5. Avaliar programas de formação contínua; 6. Colaborar no processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes. <p>Competências de consultoria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assessorar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica no planeamento e organização de projetos curriculares e na formulação dos seus projetos educativos. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Em ambas as áreas, Orientação Educativa e Organização e Desenvolvimento Curricular, os dois indicadores para o desenvolvimento de competências de análise crítica passam pela interpretação da escola à luz dos contributos teóricos das Ciências da Educação, mas com os conceitos adequados a cada âmbito, e pela fundamentação das decisões com base na investigação e inovação educacional.

No que diz respeito às competências de intervenção no âmbito da Orientação Educativa, o enfoque centra-se em sete indicadores, relacionados com a conceção e coordenação de projetos educativos adequados à turma, com o apoio e orientação de alunos na resolução de problemas de integração na turma, na escola e no estudo, com a identificação e

resposta adequada às dificuldades de aprendizagem, com a gestão de conflitos interpessoais e de comportamentos desviantes, com a promoção de programas de educação para a cidadania, com a criação de dinâmicas grupais facilitadoras de um bom clima de relações interpessoais e com estratégias de ligação entre a escola e a família. No caso da Organização e Desenvolvimento Curricular, as competências de intervenção estão centradas em nove indicadores relacionados com a contextualização da organização curricular na organização pedagógica e no projeto educativo da escola, com os projetos de flexibilização de gestão do currículo, com a elaboração de projetos curriculares e com projetos de inovação educacional a nível curricular, com a produção de materiais curriculares de apoio ao desenvolvimento de projetos, com a coordenação do ensino numa área curricular específica, com programas de apoio educativo e de diferenciação pedagógica numa área curricular ou nível de ensino, com atividades de enriquecimento curricular, com a avaliação de projetos e de processos de aprendizagem a nível de áreas curriculares e com o uso dos dados obtidos para a melhoria da intervenção educativa.

Na área de Orientação educativa, as competências de formação, de supervisão e de avaliação valorizam a coordenação e apoio dos diretores de turma, da execução de programas de apoio educativo, dos professores na caracterização socioeconómica e escolar dos alunos e famílias, a supervisão dos programas e projetos de prevenção e intervenção junto dos alunos e a avaliação dos procedimentos no domínio da orientação educativa no sentido da melhoria contínua. Na área de Organização e Desenvolvimento Curricular os indicadores situam-se no campo da dinamização das práticas reflexivas no desenvolvimento do currículo, da formação contínua dos docentes em áreas curriculares específicas e da avaliação de programas de formação contínua, da conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos e programas curriculares, da supervisão de programas e projetos curriculares e de apoio educativo e também da avaliação do desempenho profissional dos docentes.

No que diz respeito às competências de consultoria, em ambas as áreas se procura assessorar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas no planeamento e organização de projetos educativos. No caso da Orientação Educativa centra-se nos projetos e programas para alunos enquanto na Organização e Desenvolvimento Curricular se dá ênfase à organização de projetos curriculares.

Relativamente à análise normativa da formação especializada retemos que:

- Está prevista na LBSE, é pós-graduada e qualifica para o desempenho de funções e de atividades educativas especializadas,
- Os perfis de formação centram-se na aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e no desenvolvimento de competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão, de avaliação e de consultoria.
- Os perfis da área de orientação educativa e da organização e desenvolvimento curricular são importantes para a preparação e desenvolvimento profissional dos docentes que trabalham em CDC. Centram-se na análise crítica do seu trabalho, refletindo e fundamentando as decisões com base na investigação e inovação educacional. Intervêm na conceção de projetos educativos adequados à turma e à escola e na sua flexibilização curricular, na produção de materiais e realização de atividades adequados ao desenvolvimento dos projetos e às necessidades dos alunos, no apoio individual aos alunos e na diferenciação pedagógica, na gestão de conflitos e na resolução dos seus problemas de integração, no desenvolvimento de programas de educação para a cidadania, nas dinâmicas de grupo facilitadoras do bom clima de aprendizagem, nas estratégias de ligação escola família e na avaliação dos projetos e dos processos de aprendizagem para regular e melhorar a intervenção. Valorizam a coordenação educativa, a supervisão dos programas e dos projetos, a dinamização de práticas reflexivas, a avaliação da orientação educativa no sentido da melhoria contínua e a formação contínua dos docentes bem como a avaliação dos projetos de formação e do desempenho profissional dos docentes. Apoiam os órgãos e estruturas de orientação e coordenação educativa no planeamento e organização dos projetos educativos curriculares e formativos dos alunos.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Do Problema às Questões de Investigação

Neste capítulo explicitamos o enquadramento metodológico adotado no estudo, especificando o problema que nos moveu para a realização da investigação, respetivos objetivos e questões de investigação, fundamentando as opções metodológicas em relação à natureza do estudo, à seleção da população estudada e aos processos e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

1.1. Problemática

A elevação da qualificação escolar e profissional para níveis mais próximos daqueles que se observam na Europa tem sido um desígnio nacional, nas últimas década em Portugal, e para a qual contribuiu a Iniciativa Novas Oportunidades, entre 2005 e 2012, e mais recentemente, a criação dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional⁷⁰ e Centros Qualifica⁷¹, com o alargamento de cursos de dupla certificação aos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário. O aumento exponencial dos Centros de Novas Oportunidades, no período atrás referido, e o número de utentes e de formandos a eles associados provou a necessidade premente da descentralização e da integração da nova oferta educativa destinada a jovens e adultos. De entre as diferentes valências educativas e formativas, desenvolvem-se processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da população adulta, com base na sua experiência de vida, conferindo a qualificação escolar de nível básico e secundário e cursos de dupla certificação para jovens e adultos, como os cursos de educação e formação, os cursos vocacionais, os cursos profissionais, a educação e formação de adultos e as formações modulares. Estes cursos de natureza vocacional que têm como objetivo o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas para o exercício de uma profissão, conferindo uma certificação escolar e uma qualificação profissional, introduzem uma alteração no escopo do trabalho das escolas e dos professores que importa reconhecer e aprofundar.

⁷⁰ Portaria n.º135-A/2013, de 28 de março

⁷¹ Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto

Nesta conjuntura, considerámos estarem reunidos os cinco critérios essenciais definidos por Tuckman (2002), de praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático, para a escolha do nosso problema de investigação. Dentro dos limites temporais para a realização do estudo, com uma metodologia acessível, com um bom alcance em termos de resultados, num domínio de interesse pessoal e profissional, com um valor teórico acrescido aos estudos já realizados e com um valor prático previsível de construção de um projeto formativo fundamentado para os docentes de línguas poderem trabalhar com maior segurança nos CDC, decidimos colocar o problema no âmbito da análise de necessidades de formação desses docentes. Esta constitui uma temática emergente no contexto educativo Português, como também pudemos concluir num estudo, por nós efetuado em 2009, cujos resultados apontaram para uma diferença significativa de mais e maiores necessidades de formação do grupo de docentes do departamento de línguas relativamente aos grupos de docentes dos restantes departamentos. Face aos resultados obtidos nessa investigação, sentimos interesse em dar continuidade e aprofundar a pesquisa, colocando agora o enfoque no questionamento e na supervisão destes docentes e dos seus documentos pessoais relacionados com a preparação do seu trabalho no âmbito destes cursos para perceber a que se devem tais dificuldades, compreender o sentido das suas reais necessidades de formação e para fundamentar um projeto formativo que contribua para o seu desenvolvimento profissional. Assim, ao desenvolver este estudo, subordinado ao tema “Docentes de línguas: desafios ao seu desenvolvimento profissional”, procurámos contribuir para a produção de conhecimento científico para ajudar a compreender a realidade através da complementaridade e do aprofundamento dos estudos e proporcionar um referencial de formação, devidamente fundamentado, para o desenvolvimento profissional destes docentes. A realização deste estudo decorre, assim, de uma necessidade de complementar um trabalho anteriormente desenvolvido e cujos resultados aumentaram a nossa motivação pessoal e profissional para continuar a investigar na área da formação de professores, contribuindo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, como investigadora, como coordenadora, primeiro de um CNO, depois de um CQEP e ainda de um Centro Qualifica, como formadora de formação contínua de professores e como docente de Língua Estrangeira (Inglês) em CDC. A motivação decorre, assim, da nossa prática profissional, inserindo-se na linha de Trivinos

(1995) quando afirma que “o assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (p. 93).

Tendo como ponto de partida a situação atrás descrita, e com a finalidade de aprofundar e perceber as razões dos docentes do departamento de línguas apresentarem mais e maiores necessidades de formação para trabalhar com os CDC, definiu-se a questão orientadora da nossa pesquisa do seguinte modo:

Se os docentes do departamento de línguas tendem a apresentar mais e maiores dificuldades no exercício das suas atividades como formadores dos CDC, a que se devem tais dificuldades e quais os interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento profissional a satisfazer para trabalharem com sucesso nas novas ofertas educativas e formativas?

1.2. Objetivos

Para estudar este problema, definimos o seguinte objetivo geral:

- Conhecer as concepções e as práticas dos professores de línguas dos CDC dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário sobre a especificidade e as competências necessárias para trabalhar nestes cursos de matriz qualificante e descrever e analisar as suas necessidades de formação para o desempenho da atividade de formadores, com vista à construção de um plano de formação que responda a essas mesmas necessidades.

Tendo em conta as representações e as perceções da população estudada desdobrámos este objetivo geral em objetivos mais específicos que nos orientam no desenvolvimento do estudo:

1. Conhecer a população em termos individuais e profissionais;
2. Conhecer a especificidade e a importância dos CDC bem como as competências necessárias para trabalhar com os CDC;
3. Conhecer as práticas de trabalho nos CDC, pontos fortes e pontos fracos, razões e efeitos e estratégias de resolução de problemas;
4. Conhecer as práticas de coordenação do trabalho nas equipas dos CDC;
5. Identificar a formação recebida e a sua relevância e utilidade para os CDC;

6. Identificar as razões para a diferença significativa de dificuldades dos professores do departamento de línguas relativamente aos docentes de outros departamentos;
7. Identificar as áreas de interesse e necessidades de desenvolvimento profissional;
8. Identificar as necessidades de formação mais prioritárias;
9. Identificar as dimensões em que são sentidas mais e menos necessidades de formação;
10. Estabelecer o perfil dos docentes de línguas dos CDC.

1.3. Questões de investigação

No sentido de traçar uma linha de investigação, que possa responder ao problema enunciado e aos objetivos estabelecidos, definimos as seguintes questões de investigação:

1. Que competências são necessárias aos professores que intervêm nos CDC e que formação é necessária para o desenvolvimento dessas competências?
2. Que interesses, motivações, constrangimentos, dificuldades, preocupações, e necessidades de formação têm os docentes do departamento de línguas para trabalhar nos CDC?
3. Por que razões os docentes do departamento de línguas tendem a apresentar mais e maiores necessidades de formação que os restantes?
4. De que natureza e de que tipo são as dificuldades na organização do currículo, nas estratégias e metodologias e na avaliação das aprendizagens?

Cada uma destas questões leva-nos a suscitar à partida diversas hipóteses a que respondemos com a investigação.

A primeira questão remete-nos para duas hipóteses em alternativa: (i) as competências necessárias são idênticas às exigidas para o trabalho com os currículos padrão dos Ensinos Básico e Secundário ou (ii) as competências necessárias são específicas pela sua natureza ou pelo grau de especialização implicado, em função das características do contexto de trabalho.

A segunda questão suscita-nos as seguintes hipóteses de trabalho: (i) há uma relação entre o nível de interesse e motivação dos docentes e o grau de dificuldades, preocupações e

necessidades de formação que sentem (ii) todos os professores sentem constrangimentos no seu trabalho independentemente do nível de motivação e do grau de desenvolvimento das suas competências profissionais.

A terceira questão indica-nos as seguintes hipóteses em alternativa: (i) os docentes de Línguas sentem mais necessidade de formação porque o seu desenvolvimento profissional foi fraco ou (ii) os docentes de Línguas sentem mais necessidades de formação porque são demasiado exigentes para consigo próprios em relação à sua prática profissional.

A quarta questão leva-nos a colocar a hipótese de que a natureza e o nível das necessidades de formação pode ser função (i) da existência de um projeto de desenvolvimento claro por parte do docente (ii) do percurso anterior de formação do docente.

Revisitando a literatura, através da combinação de descritores pertinentes, para pesquisar os títulos e resumos de artigos e dissertações como Tuckman (2002) nos aconselha, percebemos que esta é uma temática ainda não explorada. Contudo, pesquisando por alguns descritores isoladamente encontrámos informação relativa aos subtemas que tivemos em conta na organização do acervo teórico ou documental que nos permitiu desbravar caminho e encontrar elementos que nos ajudaram a encontrar a consistência dos resultados obtidos. Assim, detivemo-nos nos temas da educação e formação vocacional, nas competências profissionais dos docentes e particularmente nas competências específicas dos docentes de línguas na abordagem do QECRL, da competência comunicativa da língua e dos programas de línguas de matriz europeia e ainda na análise de necessidades de formação e desenvolvimento profissional. Aprofundámos também a análise do conjunto dos normativos referentes aos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional e Centro Qualifica, à natureza, organização e funcionamento dos CDC em Portugal e aos novos desafios curriculares a eles ligados.

Neste estudo optámos pelo conceito de necessidades de formação contínua ligado à expressão dos indivíduos ou de grupos de indivíduos para a determinação de objetivos para a ação, de Barbier e Lesne (1986), seguindo o modelo de análise que permite inferir as necessidades de formação a partir das dificuldades apresentadas pelos docentes na concretização do seu trabalho. Por um lado, os sujeitos apresentaram os seus pontos de vista através de entrevista semi-diretiva e por outro, essa informação recolhida foi cruzada com os dados obtidos nas entrevistas semidiretivas realizadas a um grupo de alunos e da observação

de situações educativas em contexto natural bem como com os dados da análise de documentos pessoais e institucionais para compreender as razões que os levam a apresentar mais e maiores dificuldades do que os restantes docentes no trabalho com os CDC e inferir as suas necessidades de formação. Adotámos o conceito de *competência profissional* associado ao *conhecimento em ação* (Gillet, 1991; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 1999; Pinto, 2006), envolvendo a capacidade de mobilização e de integração de saberes (recursos) para a concretização das atividades de acordo com a situação. Por outro lado, as competências profissionais dos docentes, que tivemos em conta no nosso estudo foram entendidas como aquelas que se referiam aos seus atos e que poderiam ser observadas, inserindo-se na linha de Alarcão (1998) e de Perrenoud (1999). A contextualização dos CDC, os conceitos a eles subjacentes e principalmente os desafios curriculares para os professores dos cursos de natureza vocacional e particularmente dos professores do departamento de línguas explicitados anteriormente, a partir da literatura e dos normativos, constituíram-se como referências para a determinação das competências que se esperam destes docentes.

2. Natureza do Estudo

Ao gizar o nosso estudo não pudemos deixar de refletir sobre as questões que se colocam na comunidade científica aos diferentes paradigmas⁷² no que diz respeito ao seu lugar e ao seu papel na investigação educacional. A propósito da cientificidade das ciências da educação, Teresa Estrela (2007) lança o debate a partir de um olhar retrospectivo sobre a predominância paradigmática na investigação, considerando a preponderância do paradigma positivista até aos anos 60, e a partir daí, a afirmação progressiva do paradigma interpretativo e hermenêutico com a mudança da metodologia e dos critérios de cientificidade bem como do paradigma sócio crítico com influências marxistas e neomarxistas presentes também nas pedagogias críticas. Ao paradigma positivista, onde o papel da ciência é o de descobrir as causas dos fenómenos e onde o estudo se baseia numa relação prescritiva, opõe-se o paradigma interpretativo ou hermenêutico, com a participação do próprio sujeito na investigação, através dos seus valores, representações, crenças e opiniões, onde o ideal de

72 Paradigma – um conjunto de generalizações, crenças e valores de um conjunto de especialistas (Thomas Kuhn, 1970)

ciência muda para a verdade contextual, tornando difícil a construção de teorias. Se os experimentalistas criticam os hermenêuticos relativamente à falta de qualidade, de eficiência e de utilidade de muitos estudos que compreendem e interpretam os fenómenos mas não explicam a realidade e não podem ser generalizados, por sua vez, os construtivistas evidenciam a ineficácia da perspectiva positivista e da mensurabilidade face à complexidade dos objetos de estudo em educação. Na opinião da autora, os radicalismos que justificam a hegemonia de um paradigma relativamente a outro não fazem qualquer sentido, porque, perante a complexidade do real são necessários estudos quantitativos e estudos qualitativos para tratar dos diferentes fenómenos.

Neste contexto, quanto à natureza do nosso estudo e ao paradigma em que o mesmo se insere, seguimos o conselho de Teresa Estrela (2007), procurando o quadro mais adequado ao objeto e à problemática em questão, estando conscientes que a análise de necessidades de formação constitui um objeto de estudo de natureza complexa, onde coexistem fatores de índole objetiva e subjetiva, como se verificou aquando da revisão da literatura sobre este assunto. Assim, seguimos as vias para desocultar essas necessidades e interesses de formação, cruzando as perspetivas dos diferentes sujeitos, (docentes do departamento de Línguas a trabalhar em cursos de matriz vocacional e qualificante que em alguns casos acumulam a função de coordenadores de departamento e de CDC, assumindo também essa posição, e alunos de CDC) através de um dispositivo de investigação multimetodológico, procurando a obtenção de dados empíricos diversos e em número suficiente que desse conta da complexidade do fenómeno a investigar (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). Para a organização do dispositivo de investigação, com recurso à pesquisa de elementos qualitativos, tivemos em conta as potencialidades e as limitações do método de acordo com o objeto de estudo, as questões da investigação, as fases de operacionalização, o espaço em que decorreu a pesquisa, as condições de investigador único e o tempo disponível.

Tendo em conta os pressupostos antes enunciados, o presente estudo é de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), procurando perceber o porquê, ou as razões dos docentes de línguas apresentarem mais e maiores dificuldades no trabalho com os CDC e o quê, ou seja, quais as suas reais necessidades de formação. Recorre a dados descritivos que resultam do material empírico relevante, quer se tratem de dados qualitativos, constituídos por textos e opiniões, ou de dados quantitativos, resultantes da contagem de unidades de registo

(discurso) e de unidades de referência (indivíduos) e analisa-os através de um processo indutivo de interpretação e de confronto com fases anteriores e com a literatura para retirar conclusões e compreender os temas. Nesta perspectiva, inscreve-se no paradigma interpretativo e hermenêutico, procurando a compreensão em profundidade de uma realidade contemporânea, a atividade dos professores de línguas que são formadores nos CDC e as suas necessidades de formação para o desempenho dessa função, através das representações dos docentes e dos alunos participantes no estudo, da análise de documentos que evidenciam o seu trabalho e da observação direta dos mesmos no seu contexto natural de trabalho, em situações educativas (aulas) e reuniões de conselho de turma. Ao investigar situações concretas e recolher os dados em contexto natural, contempla as características que Natércio Afonso (2005) aponta como sendo dos estudos naturalistas. Trabalhámos segundo os princípios construtivistas, valorizando diferentes perspetivas e utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados num estudo interpretativo. Na perspetiva de Spratt, Walker e Robinson (2004) os estudos integram-se num paradigma único mesmo quando são multimetodológicos e recorrem a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. A expressão “investigação interpretativa” (Erikson citado em Lessard-Hérbert, Goyette & Boudin, 1990, p.32) traduz as abordagens que se interessam pelo significado atribuído pelos “atores” às ações em que se empenharam, consubstanciado no produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social e que, no presente caso, conduzirão em última instância ao estabelecimento de objetivos pertinentes de formação, decorrentes de uma análise científica de necessidades de formação. Esta visão também aceita que a realidade educativa é dinâmica, múltipla e holística com implicação do sujeito no objeto de estudo, dando particular atenção aos dados qualitativos e tendo em conta crenças, valores e intenções dos atores. Alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Huberman & Milles, 2002; Lessard-Hérbert, Goyette & Boudin, 1990) consideram que as metodologias qualitativas compreendem as abordagens centradas nas perspetivas dos sujeitos para a compreensão dos comportamentos, independentemente do tipo de dados recolhidos serem qualitativos ou quantitativos. Teresa Estrela (1992) acrescenta ainda que a abordagem quantitativa precisa de interpretações qualitativas para tornarem os dados numéricos significativos e que a abordagem qualitativa capta o vivido e o contínuo mas precisa de o classificar para o analisar. Admitindo que nem sempre os sujeitos têm consciência das suas necessidades de formação,

iniciámos a pesquisa, confrontando-os com as ações esperadas e realizadas para que, num processo de reflexão e de autoavaliação, apresentassem os seus interesses e dificuldades e as pudessem expressar. Embora a deteção de discrepâncias ou lacunas se situe num plano individual, as frequências de resposta do grupo caracterizam o mesmo, contribuindo para a determinação dos objetivos de formação bem como para a seleção dos conteúdos, das atividades e das metodologias que correspondem a essas necessidades. A descrição das práticas dos docentes arrogou também um papel importante no estudo, pois, segundo Ângela Rodrigues (2001), a descrição ajuda a desocultar e a analisar as necessidades de formação, assumindo uma dimensão compreensiva das relações entre as diferentes variáveis, conduzindo à construção de um plano de formação fundamentado.

A matriz do estudo, representada no Quadro 17, seguindo o esquema de Creswell, Plano Clark, Gutmann e Hanson (2003), devidamente adaptado, permite um melhor entendimento da sua concetualização e operacionalização. Esta síntese permite-nos entender a conceção da pesquisa e a relação entre os vários elementos que se organizam por etapas sequenciais e convergem para desocultar o problema e apresentar os resultados e conclusões.

Quadro 17: *Distribuição das Fases da Pesquisa*

| | 1- Problemas de pesquisa/questões de investigação | 2- Recolha de dados | 3- Análise de dados | 4- Interpretação |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qualitativa | <ul style="list-style-type: none"> - Exploratória - Aprofundamento - Descrição | <ul style="list-style-type: none"> - Documentos - Entrevistas a professores e a alunos - Observação de situações educativas - Observação de conselhos de turma | <ul style="list-style-type: none"> - Descrição de dados qualitativos (discurso, textos) - Descrição de dados quantitativos (frequência de unidades de registo do discurso e de unidades de referência – indivíduos) - Identificação dos temas e categorias - Relação entre os temas (vertical e horizontalmente) | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualização - Interpretação pessoal - Colocação de questões - Confronto dos resultados - Compreensão dos temas |

Procurando a visão holística do fenómeno social, através de métodos múltiplos interativos e humanistas, o papel do investigador e a sua ética na investigação também têm de ser considerados. A este respeito, Mertens (2003) defende uma reflexão sistemática por parte do investigador do seu lugar na investigação, procurando a honestidade e abertura para considerar os valores presentes na inquirição. Tendo por base esta reflexão, consideramos que a relativa proximidade do investigador ao contexto do estudo, que poderia constituir uma limitação, foi ultrapassada com o bom senso e ética, adotando um procedimento de distanciamento quer ao longo do processo quer na análise de resultados. Tivemos “responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos”, em primeiro lugar, para “com o próprio estudo” em segundo lugar, e por fim, para “com nós próprios” tal como Fontana e Frey (1994, p. 372) defenderam. O facto de este estudo ser um trabalho individual constituiu uma limitação na utilização de todos os recursos de análise de necessidades, nomeadamente a conceção e aplicação extensiva de um questionário aos docentes de línguas dos CDC, a nível nacional, para verificar se a tendência nacional confirmava ou não os resultados obtidos no distrito de Castelo Branco, bem como a observação direta sistemática de mais situações educativas experienciadas por diferentes professores formadores no universo de investigação. Contudo, ficam lançadas pistas para estudos posteriores que poderão utilizar estes recursos de análise de necessidades de formação.

A utilidade e a aplicabilidade do estudo resultam da possibilidade de construção de um projeto formativo fundamentado para os docentes de línguas dos CDC, podendo ser desenvolvido por entidades de formação inicial e contínua, nomeadamente as Universidades e os Centros de Formação de Associação de Escolas.

3. Desenho da Investigação: Fases e Respetivos Objetivos, Métodos e Sujeitos

Já atrás dissemos, que se trata de um estudo multimetodológico, havendo agora necessidade de o explicitar mais pormenorizadamente. O desenho da investigação inclui diferentes fases com etapas cujos objetivos serão adiante discriminados e de que decorrem diferentes procedimentos de recolha e análise de dados. Optámos por um desenho investigativo exploratório sequencial, que decorreu num período de 5 anos, com um processo de recolha de dados qualitativos, seguido da respetiva análise e interpretação, colocando em

confronto os resultados obtidos nas diferentes fases e diferentes processos de recolha de dados, procurando a confirmação das hipóteses e tendo em consideração os pressupostos teóricos que as podem explicar.

O esquema apresentado na figura 6 ilustra a relação entre os processos metodológicos adotados e os instrumentos de recolha e de análise de dados.

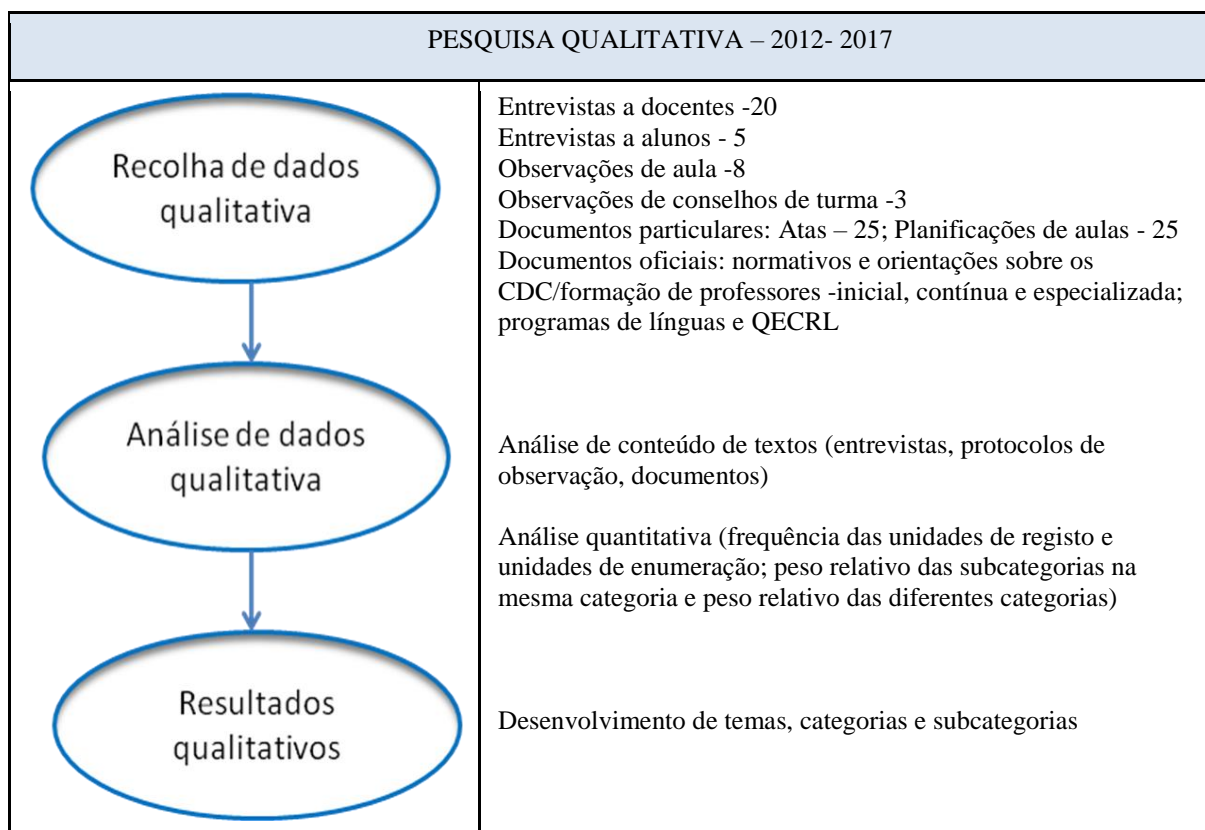


Figura 6. Esquema da pesquisa (adaptação de Creswell et al. 2003)

Como referimos no Capítulo 3, a literatura apresenta diferentes abordagens e modelos de análise de necessidades, que implicam o conhecimento e também a escolha de diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Sendo a função da recolha de dados “compreender mais de uma dada situação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.12), a opção é feita de acordo com os objetivos que se perseguem e as condições de aplicação, pois “não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades” (Rodrigues, A. & Esteves, 1993, p.33). Guba e Lincoln (1985 citados em Rodrigues, A., 1999) afirmam que “nenhuma necessidade pode emergir que não esteja contida em primeiro lugar no

instrumento” (p.291), lembrando que o investigador é o primeiro a condicionar e ou a determinar as necessidades de formação, tanto num estudo objetivista como numa pesquisa interpretativa. Nesta perspetiva, é importante que o investigador esteja bem documentado e que siga os procedimentos adequados para fazer emergir as necessidades autênticas.

Angela Rodrigues e Manuela Esteves (1993) apresentam cinco técnicas para proceder à análise de necessidades: a observação, a entrevista, o questionário, materiais impressos e registos e relatos. No sentido da abrangência e da triangulação dos dados utilizámos algumas técnicas apontadas pelas autoras, de acordo com as fases de recolha de dados e os objetivos específicos desse uso, nomeadamente a análise documental, a entrevista e a observação de situações educativas e de conselhos de turma.

3.1. Recolha de dados

3.1.1. 1ª fase: análise documental

Iniciámos o nosso estudo empírico com a análise documental como uma atividade longitudinal, desenvolvida em diferentes momentos ao longo da pesquisa, consoante os objetivos a alcançar. Na primeira fase do estudo, esta técnica foi recorrente para enquadrar os cursos, os objetivos e a organização dos mesmos, os desafios emergentes que se colocam aos docentes e as práticas seguidas.

A análise de materiais impressos, como a legislação que enquadra os diferentes CDC, os textos orientadores da ANQEP e os diferentes regulamentos bem como o QECRL e os diferentes programas de línguas permite-nos perceber aquilo que se espera dos professores formadores dos CDC, pois esses documentos constituem uma “excelente fonte sobre as necessidades normativas” (Rodrigues, A. & Esteves, 1993, p.34). A análise documental desempenhou assim um papel importante no enquadramento do estudo e na colocação de hipóteses de trabalho com base nos desafios que são colocados aos docentes de línguas dos CDC.

Por outro lado, a análise de documentos particulares, como as atas de reuniões das equipas pedagógicas, as planificações, os diferentes registos e os instrumentos permitem a construção de um instrumento de recolha de dificuldades, problemas, expectativas e motivações, facilitando a identificação de necessidades. No sentido de minimizar as questões

colocadas pelos críticos relativamente à natureza dos dados, explicitamos com rigor os procedimentos usados, conferindo “legitimação política “ à análise de necessidades (Guba & Lincoln, 1985, citados em Rodrigues, A. & Esteves, 1993, p.35).

3.1.2. 2ª fase: entrevista

Na segunda fase, optámos, numa primeira etapa, pela entrevista a docentes e numa segunda etapa, a alunos.

a) entrevista a docentes

Entrevistámos 20 docentes do departamento de línguas que trabalham nos CDC (CEF, EFA, CP, RVCC e FM) em estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário do Distrito de Castelo Branco, procurando aprofundar e perceber as razões que os levam a apresentar mais e maiores necessidades de formação. A opção pela entrevista individual, como técnica de recolha de dados, adequa-se “à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções”, (Rodrigues, A. & Esteves, 1993, p.34), facilita o acesso “ao que está na cabeça das pessoas” (Tuckman, 1978, p. 196) e ao conhecimento dos aspetos que não são diretamente observáveis, como as opiniões, atitudes, sentimentos, recordações, intenções, conhecimentos e informações. Colocámos como hipóteses se estes professores são mais exigentes para consigo próprios e para com a sua prática profissional, se apresentam maiores perspetivas de desenvolvimento profissional, se desejam mais formação ou se apresentam realmente mais necessidades de formação nos domínios da planificação, da diferenciação pedagógica, da organização de materiais, da relação pedagógica, ou da avaliação das aprendizagens. Simultaneamente, o discurso dos entrevistados permitia ao investigador, através de um processo indutivo e dedutivo, inferir novas hipóteses que foram objeto de investigação nas fases seguintes. Deste modo, as entrevistas tiveram utilidade exploratória para a recolha de dados através da entrevista aos alunos e da observação de situações educativas e para a análise dos dados recolhidos. Mas os dados qualitativos obtidos permitiram ainda o aprofundamento das questões e chegar à visão dos entrevistados sobre as suas dificuldades, interesses e motivações, constituindo também um fim em si mesmo que foi depois objeto de confirmação nas fases seguintes. Assim, seleccionámos a entrevista semi-diretiva, por ser, de acordo com

Bogdan e Biklen, (1994), a escolha mais adequada, para recolher dados descritivos e aceder a um corpo de informações pertinente e útil para posterior análise e interpretação, pois neste tipo de entrevista, o entrevistado estrutura o seu pensamento de acordo com as suas crenças, opiniões e conceções, verbalizando-as, ao mesmo tempo que é guiado pelo entrevistador, que zela pela pertinência das afirmações em relação ao objetivo do estudo.

Neste sentido, para recolhermos dados de opinião, através de entrevista, neste primeiro momento, delimitámos a população em estudo a cerca de 25% dos docentes dos departamentos de Línguas que trabalham com as valências de cariz vocacional, distribuídos por oito escolas do distrito de Castelo Branco, de acordo com a representação dos CDC, tendo sido excluídas aquelas onde há menos cursos e simultaneamente de maior dificuldade de acesso para a investigadora. Na seleção dos entrevistados também tivemos em consideração a inclusão de escolas de meio urbano onde entrevistámos onze docentes e de meio periférico rural onde entrevistámos nove docentes. De salientar que durante o período da investigação houve um processo de agrupamento das escolas no distrito de Castelo Branco, mas que tal fator não foi incluído na nossa investigação uma vez que as entrevistas já tinham sido realizadas em unidades funcionais ainda independentes. A opção tomada pela investigação nesta zona do país prendeu-se, em primeiro lugar, com o facto de aí ter realizado a investigação anterior que viria a motivar-nos para lhe dar continuidade e aprofundá-la, e em segundo lugar, teve a ver também com critérios de natureza pessoal (proximidade geográfica do local de residência da investigadora e conhecimento da região), o que facilitou a realização das entrevistas, como instrumento de recolha de dados, e o desenvolvimento do estudo. Embora o nosso projeto tivesse previsto 22 entrevistas a docentes optámos por entrevistar apenas 20, por considerarmos termos atingido um *corpus* documental significativo, o qual somou 316 páginas. Também pensámos entrevistar um total de 6 coordenadores, sendo 3 do departamento de línguas e 3 dos centros de novas oportunidades, procurando a perspetiva do ponto de vista da organização sobre o trabalho que os cursos de natureza vocacional exigem bem como as dificuldades encontradas e modos de resolução de problemas, para cruzar a informação e obter uma perspetiva integrada dos agentes educativos que trabalham com estes cursos e que podem informar sobre o assunto. Contudo, deparámo-nos com a situação de que os coordenadores de departamento nem sempre têm CDC e os coordenadores dos centros de novas oportunidades também nem sempre são docentes do departamento de línguas. De

qualquer modo, no universo dos docentes entrevistados, obtivemos também a perspectiva do ponto de vista da organização através de um coordenador de departamento de línguas, de um coordenador do centro de novas oportunidades e de dois diretores de turma de CDC.

Conscientes das críticas que se colocam às entrevistas, como instrumento de recolha de dados, mas reconhecendo também que a sua realização nos permite apreender o pensamento dos docentes relativamente à realidade em que a sua ação se desenvolve e que constituem modos de expressar as razões, os desejos e as expectativas, facilitando o estabelecimento de padrões de necessidades, optámos pela sua realização, procurando apoiar a fiabilidade deste instrumento, através de uma atitude não diretiva da entrevistadora e conferir-lhe validade com um plano estruturado, precisando os domínios a abordar e os dados a recolher, tal como nos indicam Ângela Rodrigues e Manuela Esteves (1993).

Seguindo Ghiglione e Matalon, (2005), a orientação na condução da entrevista semi-diretiva foi preparada através de um guião, que teve como referentes as questões de investigação e o quadro concetual e normativo, para não se perder o seu sentido em relação aos objetivos fixados. O modelo de guião adotado baseou-se na proposta de Albano Estrela (1986,1990) com orientação centrada no tema: desenvolvimento profissional dos docentes de línguas dos CDC, com o objetivo de recolher dados de opinião dos docentes que permitam (i) conhecer as conceções dos entrevistados sobre a especificidade dos CDC e sobre as competências necessárias para trabalhar nestes cursos; (ii) conhecer as suas perceções sobre as práticas de trabalho nos CDC – (pontos fortes, pontos fracos, razões e efeitos) e (iii) identificar interesses e motivações, dificuldades e problemas no âmbito da sua ação nos CDC.

O guião da entrevista (Anexo 4) é constituído por cinco blocos, no caso de se tratar apenas de docentes de línguas e de mais um bloco no caso dos coordenadores, com objetivos específicos, os tópicos de orientação para a formulação de questões e um campo de perguntas e de observações que encerra orientações para o entrevistador usar, no caso de desvio do objetivo da entrevista por parte do entrevistado. Tivemos a preocupação de contextualizar as questões, eliminando o cariz interrogatório e deixámo-las mais ou menos abertas, possibilitando ao entrevistado o aprofundamento das mesmas.

A organização dos blocos temáticos foi orientada do seguinte modo:

- A. *Legitimação da entrevista e motivação*, com objetivos específicos de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, de garantir a confidencialidade da fonte de

informação e o anonimato das respostas posicionando-nos eticamente perante os entrevistados e o trabalho.

- B. *A importância e a especificidade dos CDC* para conhecer as concepções do entrevistado sobre a importância e a especificação dos CDC. Pretendíamos conhecer as suas opiniões sobre a pertinência e a importância dos cursos para o processo educativo e formativo dos jovens e adultos, sobre a importância dos cursos para os professores e para a sociedade em geral e quais as suas características específicas.
- C. *Competências dos docentes de línguas para atuar nos CDC*, com o objetivo específico de conhecer as concepções do entrevistado sobre as competências necessárias para trabalhar nestes cursos, comparando com as competências exigidas para trabalhar com os currículos padrão dos ensinos básico e secundário.
- D. *Práticas de trabalho nos CDC*, para conhecer as percepções do entrevistado sobre as práticas de trabalho nestes cursos, os pontos fortes e os pontos fracos no âmbito da sua ação e respetivas razões e efeitos bem como as estratégias de resolução de problemas.
- E. *Formação e Desenvolvimento profissional*, com objetivos específicos de conhecer as representações do entrevistado sobre a relação entre a formação recebida e sua relevância e utilidade para os CDC, os seus interesses e motivações de desenvolvimento profissional, e as razões para a diferença significativa de dificuldades dos professores do departamento de línguas relativamente aos docentes de outros departamentos.
- F. *Papel e práticas do coordenador do departamento/ de CNO/ dos CDC no âmbito dos CDC* para conhecer as suas representações sobre o seu papel e as suas percepções sobre as práticas de trabalho como coordenador do departamento de línguas /coordenador de CNO/ coordenador dos CDC no âmbito destes cursos.

Tratando-se de uma investigação em meio escolar, fizemos um pedido à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério de Educação, para a realização das entrevistas semi-diretivas, o qual foi aprovado com indicação do cumprimento dos requisitos de qualidade técnica e metodológica. Todos os docentes contactados se

mostraram recetivos e disponíveis para a realização da entrevista, tendo sido calendarizadas de mútuo acordo.

À exceção de uma entrevista que decorreu na casa do entrevistado, as restantes decorreram nas escolas dos entrevistados, entre março e julho de 2012 e tiveram uma duração média de setenta minutos, oscilando entre os 60 e os 90 minutos. No início da entrevista procedemos à sua legitimação oralmente e por escrito, apresentando os objetivos da mesma, garantindo a confidencialidade das informações prestadas e solicitando autorização para a sua gravação em formato áudio, a qual foi expressamente consentida por todos os entrevistados. Pedimos ainda o preenchimento de uma ficha (Anexo 5) de caracterização do entrevistado com dados de natureza pessoal e profissional para a caracterização da amostra. Assegurámos a devolução do protocolo da entrevista para análise da conformidade das suas respostas garantindo, assim, a validade interna das mesmas. De referir que todas as entrevistas foram validadas e que apenas um entrevistado propôs pequenas alterações, as quais foram consideradas.

Durante cada entrevista pretendeu-se que o entrevistado estivesse o mais à vontade possível, gerando-se um clima de empatia e compreensão, o que facilitou a expressão espontânea de opiniões e conceções do entrevistado sobre as questões que lhe foram colocadas, ao mesmo tempo que o entrevistador seguia atentamente o seu discurso, colocando algumas questões de reforço para recentrar o problema, orientando para o objeto de estudo, como indicam os autores (Bogdan & Biklen, 1994).

b) entrevista a alunos

Embora o projeto de investigação não contemplasse de início, a entrevista a alunos, tal viria a revelar-se de grande utilidade para triangulação da informação obtida a partir de diversos sujeitos tomados como fontes relevantes. Sendo a interdisciplinaridade uma das vertentes do trabalho no âmbito do desenvolvimento de situações de aprendizagem este foi um domínio com interesse para a nossa investigação. Os dados obtidos na análise documental aos planos de trabalho dos docentes nada referiam sobre a articulação entre as diferentes disciplinas e os dados obtidos nas entrevistas dos professores apontavam para uma incipiente articulação, embora alguns docentes referissem a articulação existente na preparação das visitas de estudo. No decurso de uma observação de uma situação educativa, numa turma,

onde estava prevista a observação do trabalho conjunto de dois docentes, no âmbito de preparação dos alunos para a PAP, não foi possível observar os dois docentes em ação porque um deles faltou. Esta circunstância levou-nos a pensar a possibilidade de cruzar os diferentes dados já reunidos com os dados conseguidos através de entrevistas aos alunos da turma em questão. Estas entrevistas surgiram, assim, numa segunda etapa, no decurso da investigação, como uma oportunidade não só para confrontar as perspetivas de diferentes atores (informantes) mas essencialmente para entender se os alunos percecionam práticas de interdisciplinaridade no seu percurso educativo e formativo e mais concretamente nas disciplinas de línguas e se as houver, de que tipo são. Denzin (1989) descreve quatro tipos de triangulação: (i) a dos dados, (ii) a do investigador, (iii) a teórica e (iv) a metodológica. Procurámos nesta etapa a primeira forma, a de triangulação dos dados, recorrendo a diferentes fontes de recolha de dados onde indivíduos diferentes podem contribuir para melhorar a validade dos resultados (Webb et al., 1966, citados em Kelle, 2001), para descobrir contradições e paradoxos, para complementar o estudo com a integração de diferentes perspetivas (Kelle & Erzberger, 2005) e para obter uma visão mais completa do fenómeno em estudo (Kelle, 2001). Na verdade, importa apurar também a importância do fator professor no desenvolvimento desse trabalho colaborativo entre docentes verificando a relação entre eles e a capacidade de fomentar a interdisciplinaridade também sob a perspetiva dos alunos. Em suma, procuramos perceber que tipo de trabalho de articulação é realizado e se os alunos compreendem a unidade existente entre as várias disciplinas.

Utilizámos a entrevista semi-diretiva, cujos pressupostos teóricos nos escusamos agora de repetir por terem sido objeto de explicitação aquando da apresentação da entrevista aos docentes. Seguimos um guião (Anexo 6) centrado no tema, desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos em CDC e os desafios que se colocam ao desenvolvimento profissional dos docentes de línguas, com a finalidade de recolher dados para comparar, complementar e obter uma visão mais completa e profunda das razões que levam os docentes do departamento de línguas a apresentarem mais e maiores necessidades de formação para trabalhar com os CDC. Com os objetivos gerais de recolher dados de opinião dos alunos entrevistados que permitam (i) conhecer as suas conceções sobre a importância e a especificidade dos CDC; (ii) conhecer as suas perceções sobre as práticas de trabalho nos CDC – (pontos fortes, pontos fracos, razões e efeitos) e (iii) identificar interesses e

motivações, dificuldades e problemas no desenvolvimento do seu processo educativo e formativo estruturámos a entrevista em quatro blocos temáticos.

A sua organização ficou assim definida:

- A. *Legitimação da entrevista e motivação*, através de uma atitude ética e deontológica, esclarecendo o objetivo da entrevista e motivando o entrevistado a participar na investigação, garantido a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas.
- B. *A importância e a especificidade dos CDC* com o objetivo específico de conhecer as conceções dos alunos sobre a pertinência, a importância e a especificidade dos CDC.
- C. *Práticas de trabalho nos CDC* para conhecer as perceções dos alunos sobre as práticas de trabalho no curso, descrevendo-as e identificando os aspetos positivos e as dificuldades.
- D. *Desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos* com o objetivo de conhecer as representações dos alunos sobre os seus interesses e motivações, dificuldades e problemas no desenvolvimento do seu processo educativo e formativo, incluindo a relação entre o mundo escolar e a inserção na vida ativa.

Por economia de tempo, entrevistámos uma pequena amostra de 5 alunos do curso de proteção civil, numa escola do Distrito de Castelo Branco, à qual atribuímos o código A, onde havíamos entrevistado cinco dos vinte docentes e onde observámos diretamente cinco situações educativas.

As entrevistas decorreram em 28 de junho de 2013, na sala de aula dos alunos, com a presença do entrevistador e dos entrevistados, e tiveram uma duração que oscilou entre os 10 e os 15 minutos cada. No início da entrevista apresentámos os objetivos da mesma, solicitámos autorização para a gravar em formato áudio e garantimos a confidencialidade das informações prestadas. Passámos a protocolo cada entrevista, que codificámos com a notação A (de aluno) e à qual acrescentámos o respetivo número, (do 1 ao 5) por ordem de realização da entrevista. Devolvemos pessoalmente cada protocolo ao respetivo entrevistado, tendo sido todas validadas. Durante cada entrevista sentimos que os entrevistados se sentiram confortáveis, expondo os seus pontos de vista sem restrições, sentindo-se envolvidos como

informantes e denotando mesmo a importância e o prazer do seu contributo para a investigação.

3.1.3. 3ª fase: observação direta

A terceira fase inclui a observação direta de situações educativas em contexto natural e de reuniões de conselhos de turma de CDC.

a) observação de situações educativas

A observação mais ou menos estruturada possibilita a descrição das atividades ou das tarefas realizadas e a deteção de falhas, bloqueios ou comportamentos desajustados, conduzindo à identificação de áreas problemáticas descobertas, principalmente pela técnica dos incidentes críticos de Flanagan (Rodrigues, A. & Esteves, 1993). Esta técnica, adotada pela investigação interpretativa, pode assumir formas diferentes, suscitadas pela observação direta e pela análise de incidentes críticos ou significativos, relatadas de forma espontânea ou solicitadas pelo investigador (Rodrigues, A., 1999), e neste sentido facilita a apreensão de práticas e a identificação de necessidades inferidas a partir do conteúdo do incidente ou de outro instrumento que facilitou a sua recolha (entrevista, narrativa, diário...). A observação direta de situações educativas constitui-se, assim, como um importante método de recolha de dados na identificação de necessidades de formação, pois segundo De Ketele (1980), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (p. 27). Se por um lado, permite o acesso a dados que não foram obtidos nas entrevistas, por outro, permite o confronto entre aquilo que é observado e os dados obtidos através dos entrevistados. Schön (1992) partilha desta perspetiva, quando defende que a observação direta e o respetivo registo possibilitam uma descrição pormenorizada do comportamento e a reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos, confrontando e complementando o sentido das palavras dos entrevistados. Para Lesne (1984, citado em Estrela, M. T. 2002a, p.20), a observação consiste na descrição dos factos mas é preciso também adquirir as capacidades de análise para se perceber o ato pedagógico. Daqui se conclui que a observação das práticas como instrumento de recolha de dados só faz sentido associada à análise dos registos efetuados para interpretar e reconstruir as práticas.

Postic e De Ketele (1988) indicam que o processo de análise leva à identificação dos elementos humanos, materiais ou pedagógicos e da sua função, na situação educativa estudada, partindo da teoria para fundamentar os factos observados ou para reconstruir os factos, podendo mesmo inferir-se a conceção filosófica e ideológica do professor, a conceção que tem da sua disciplina ou as representações que tem dos alunos, mas cabe ao observador tornar explícito o seu quadro de referências e tomar consciência dos diferentes tipos de análise em função dos objetivos. Adicionam ainda que, a observação direta, conjuntamente com a análise de registo, permite apreender a situação no seu todo, devolvendo a dinâmica da ação e encontrando o seu sentido com base na ordenação entre os elementos da estrutura interna, reconstruindo os factos e os processos à luz da teoria explicável.

De acordo com Ângela Rodrigues (1999), a observação pode assumir um estatuto exploratório e compreensivo ao recolher dados que permitem a identificação de indicadores que traduzem os comportamentos e as situações problemáticas descritas a partir das situações observadas e que poderão ser objeto de superação através de atividades formativas. Neste sentido a observação é um instrumento de análise de necessidades de formação. Tendo como suporte o que acabámos de esclarecer, incluímos a observação de aulas nesta etapa da investigação, com um estatuto confirmatório, relativamente à etapa anterior ao permitir verificar os comportamentos dos docentes e, assim, confrontar com os resultados obtidos através das entrevistas sobre as suas dificuldades e sobre as razões que levam os docentes de línguas a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos de matriz vocacional e qualificante. Mas a observação assume ainda uma função descritiva uma vez que o observador observa a situação educativa para a descrever e identificar comportamentos.

Seguimos as orientações de Albano Estrela (1986,1990), para quem o projeto de observação se constrói a partir do objetivo geral e específico e inclui a delimitação do campo de observação com a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais, usando uma estratégia pertinente para os fins a que se destina e adotando o processo, método, técnicas e instrumentos mais adequados de acordo com critérios de ordem funcional ou temporal. Assim, com o objetivo de perceber de que natureza e de que tipo são as dificuldades na organização do currículo, nas estratégias e metodologias e na avaliação das aprendizagens, projetámos a observação direta e presencial de 12 situações educativas em contexto natural, correspondendo a duas observações por professor, num total de 6

professores que representavam cerca de 27% dos entrevistados. Embora tivéssemos obtido anuência da DGIDC para a realização da observação em sala de aula, foi necessário pedir a devida autorização dos professores envolvidos e da direção dos respectivos agrupamentos de escolas, dado tratar-se de uma investigação para fins académicos. Sabíamos que poderíamos ter dificuldade no acesso ao contexto de trabalho dos docentes, por várias razões, entre as quais o receio dos mesmos em ter na sua aula um outro docente com um estatuto de observador, podendo ser confundido com um avaliador do desempenho docente, ou ainda, como afirma Hargreaves (1994) “*many teachers (. . .) will not readily choose to work with another teacher in the classroom because of its high risk of tension, disagreement, or conflict*” (p.427) Na primavera de 2013, iniciámos os procedimentos para pedir autorização aos docentes para assistir às suas aulas. Inicialmente estava previsto observar apenas as práticas de docentes de diferentes línguas que tinham sido por nós entrevistados e que estivessem a lecionar em CDC, mas numa primeira abordagem confirmámos as dificuldades em encontrar docentes disponíveis que cumulativamente reunissem essas condições. Com efeito, vários foram os motivos apresentados pelos entrevistados que justificavam a impossibilidade de acesso ao seu trabalho como a alteração da sua situação profissional, tendo ficado sem turmas de CDC, os alunos encontrarem-se em período de estágio e as aulas da sua disciplina já terem sido todas lecionadas em virtude de trocas entre docentes verificadas ao longo do ano. Alguns docentes também se encontravam já a lecionar em escolas fora do distrito, tornando-se difícil o acesso às mesmas para a investigadora. Ponderada a situação e visto que os pressupostos da investigação não estavam colocados em causa, pois procurávamos o acesso às práticas dos docentes em contexto de trabalho no âmbito da dupla certificação para os descrever e cruzar a informação com as categorias que emergiram nas fases anteriores da pesquisa, reconfigurámos o projeto de observação, conforme a contextualização apresentada no Quadro 18.

Procedemos à observação naturalista de oito situações educativas, em três escolas, geograficamente acessíveis à investigadora, correspondendo a seis docentes, dos quais, quatro tinham sido por nós entrevistados.

Quadro 18: Distribuição das situações educativas observadas pelos docentes de línguas

| Escola | Disciplina | Nº de Docentes e respetivos Códigos | Situações educativas observadas | | | | |
|--------|-----------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| | | | Cursos Profissionais | | | | Curso de educação e formação (CEF) |
| | | | Proteção Civil 3º ano | Gestão Equipamentos Informáticos 2º ano | Mecatrónica 3º ano | Multimédia e Turismo 1º ano | |
| A | Português | 1- POPC1 | - | - | - | - | Lusíadas Módulo 16 (23/05/2013-15:00-16:30) |
| | | 2-POPT1 (P20) | Memorial do convento Módulo 12 (31/05/ 2013 - 13:05:14:35) | - | - | - | - |
| | | 3-POPG1 | - | Maias Módulo 8 (17/06/ 2013 – 10:30-12:00) | - | - | - |
| | Inglês (cont.) | 1-POIT1 (P18) | Voz Passiva Módulo 9- (23/05/2013 – 13:05-14:35) | - | - | - | - |
| | | 1-POIG1 (P18) | - | Animais em vias de extinção- Módulo 6 (18/06/ 2013 – 10:30-12:00) | - | - | - |
| | | 1-POIT2 (P18) | Preparação da PAP (20/06/ 2013- 10:30-12:00) (DT na aula de tecnologias e processos – área técnica) | - | - | - | - |
| B | Francês (cont.) | 1-POFM1 (P11) | - | - | Sobre uma obra integral Módulo 6 (23/05/2014 - 16:00- 17:30) | - | - |
| C | Francês (inic.) | 1-POFMT1 (P4) | - | - | - | Transportes Módulo 3 (27/05/2014- 13:20-14:50) | - |

Codificámos os docentes de acordo com a situação educativa observada, tendo seguido os seguintes critérios: PO de professor observado, seguido da inicial da língua observada (exemplo P-Português), da inicial do curso (exemplo C- CEF) e do número da observação. Também colocámos entre parêntesis o código atribuído ao docente na entrevista realizada anteriormente para facilitar a leitura. De acordo com a disponibilidade mútua dos participantes no estudo e da investigadora, as observações foram realizadas em dois períodos diferentes, sendo o primeiro entre 23 de maio e 20 de junho de 2013, para as situações de Português e de Inglês, e o segundo período, entre 23 e 27 de maio de 2014, para as situações de Francês. Observámos um curso de educação e formação, um curso de ensino profissional misto de Técnico de Multimédia e de Técnico de Turismo e três cursos profissionais de Técnico de Proteção Civil, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Mecatrónica, de acordo com o calendário previamente estabelecido com cada docente observado, estando assim todos preparados para a presença de um observador na sua respetiva aula.

Cada situação educativa teve a duração de 90 minutos e foi, por nós, observada na íntegra. Todos os docentes foram observados numa situação, à exceção de um docente que foi observado em três situações, duas relacionadas com o contexto de lecionação da disciplina de Inglês e outra integrada na preparação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) dos alunos. Embora a preparação desta prova estivesse a ser articulada com a disciplina de Português, apenas foi observado o professor de Inglês, simultaneamente diretor de turma e responsável pelo acompanhamento dos alunos pois o outro docente não pôde estar presente, na referida sessão. As restantes situações referem-se, três ao contexto da disciplina de Português e duas ao contexto da disciplina de Francês. A Língua Estrangeira observada foi maioritariamente de nível de continuação à exceção de uma situação de Francês onde observámos o nível de iniciação.

Optámos por um método de observação não participante, realizada em meio natural, tendo sido esclarecido perante os docentes observados que a lecionação das suas disciplinas deveria seguir o seu curso normal, uma vez que pretendíamos testemunhar as suas práticas tal como elas se revelavam (Adler & Adler, 1994) para apreender o fenómeno educativo na sua complexidade através da observação e da descrição das atividades realizadas (Adler & Adler, 1994; Estrela, A. 1986,1990). Embora sabendo que a presença do observador pode

condicionar o comportamento do observado, esclarecemos que o nosso papel não era o da avaliação do desempenho docente, apresentando o objetivo geral da investigação e aclarando o papel do observador, que, de modo livre, observa e regista os factos, para posteriormente os analisar e interpretar, caso a caso, e também numa perspetiva holística. Sendo a observação um processo interpretativo, pretende-se dar sentido às partes, procurando compreender as relações e as causas que levam os docentes a dizer que sentem dificuldades no trabalho com os alunos da dupla certificação. Com este procedimento, procurámos confrontar as representações dos práticos com a análise de situações educativas, colocando o enfoque (i) nos comportamentos verbais e não-verbais dos docentes para identificar as funções inerentes aos papéis assumidos na sua ação educativa; (ii) nas interações por eles estabelecidas em relação aos alunos para entender o tipo de relação pedagógica existente; (iii) nas sequências didáticas, na organização do espaço, na seleção e organização dos materiais e nas atividades propostas para esclarecer as estratégias e as metodologias dominantes e (iv) nos instrumentos e nos processos de avaliação para clarificar o modelo de avaliação das aprendizagens.

No sentido de facilitar a transcrição dos dados da observação e como se tratava de observador único, solicitámos autorização para registar a sessão em gravador áudio, garantindo o anonimato das fontes, e que todo o material seria destruído após a respetiva transcrição, mas apenas em dois casos, não foi possível a gravação. Contudo, em todas as situações educativas optámos por um procedimento idêntico, delineando um esquema da planta de cada sala (Anexos 7-14) onde decorreram as aulas, registando os dados de observação, em *continuum*, em suporte de papel e anotando os comportamentos dos professores e dos alunos em períodos de 10 minutos, durante todo o tempo de leção. Propositadamente, não usámos qualquer grelha de observação, porque nos interessava recolher de modo fluido o que ia acontecendo e porque não estávamos na posse das sequências que cada docente iria seguir na sua aula. Neste sentido, tal como defendem os autores (Mayer, Oullet, Saint-Jacques, & Turcotte, 2000; Van der Maren, 1995), o nosso olhar não estava comprometido nem interferia, de modo algum, com o trabalho dos docentes e com o decurso das atividades. Adotámos uma postura flexível de descoberta da aula para descrever os dados e obter o máximo da informação que posteriormente nos pudesse ajudar a interpretar os comportamentos dos docentes e as sequências das aulas, procurando identificar lacunas, áreas problemáticas mas também os aspetos positivos.

Sabendo que a complexidade das situações educativas bem como a dificuldade em controlar a objetividade da observação são fatores críticos, conforme dizem Adler & Adler (1994), sublinhamos que procurámos estar atentos ao rigor da observação, guiados pela ética no desenvolvimento da investigação, procurando os procedimentos que ajudassem a conferir legitimidade e validade ao estudo. A quantidade de informação que se processa ao mesmo tempo e que é necessário registar constitui ainda outra dificuldade para o observador único que observa ao mesmo tempo que regista. Levando em conta esta limitação própria de um trabalho individual, transcrevemos os dados descritivos da situação e comportamentos, tanto quanto possível em discurso direto, e remetemos as notas e inferências para uma coluna própria, em protocolos de observação (Anexos 15-22), de acordo com modelo adaptado de Albano Estrela (1986;1990). Posteriormente, partilhámos cada protocolo com o respetivo docente observado para clarificação de situações e verificação das inferências realizadas. A partir dos protocolos já validados, procedemos à análise indutiva dos dados observados e registados, conferindo à observação uma importância significativa na deteção de necessidades de formação, procurando que a subjetividade da interpretação desse lugar à objetividade mediada pelos instrumentos de análise.

b) observação de conselhos de turma

Ainda com o objetivo de entrecruzar dados obtidos a partir das diferentes fontes sobre o trabalho das equipas pedagógicas em CDC, tínhamos o projeto de observar seis reuniões de conselho de turma de qualquer modalidade destes cursos. Dada a necessidade de observar os conselhos de turma em condições reais, pedimos autorização, em sequência, à direção do agrupamento e aos diretores de turma, para assistir às suas reuniões. Estes, por sua vez, solicitaram essa autorização aos docentes dos respetivos conselhos de turma. Dado o número de docentes envolvidos e as dificuldades, já elencadas anteriormente, de acesso ao contexto de trabalho dos docentes apenas obtivemos autorização para a observação das reuniões de três conselhos de turma, sendo uma conjunta de duas turmas liderada pelo mesmo diretor e outra referente a um conselho de turma com um diretor diferente. Estas observações do trabalho das equipas pedagógicas, realizadas no início do ano letivo 2012/2013 (19 de setembro de 2012) com a duração de 40 minutos cada, foram suficientes para confirmar a sua vertente mais

administrativa do que um trabalho de planificação e de articulação pedagógica das diferentes componentes do curso, como podemos verificar na análise dos dados no Capítulo 5.

Dispensando-nos de reproduzir aqui as questões teóricas relativas à observação que já foram explanadas anteriormente a respeito das situações educativas, comprometemo-nos com o objetivo da observação dos conselhos de turma de CDC e com a descrição dos procedimentos adotados relativamente à observação do trabalho aí realizado. Procedemos à observação naturalista, não participante, recolhendo os dados em *continuum*, escrevendo em suporte de papel para passar a protocolo à semelhança do que fizemos relativamente à observação das situações educativas. Assumimos a observação na sua função descritiva e também heurística (Damas & De Ketele, 1985), através da recolha, codificação e estruturação de dados para dar origem a significações (Postic & De Ketele, 1988), que se constituem como hipóteses pertinentes a serem verificadas no confronto com os resultados dos restantes instrumentos de investigação.

3.2. Processo de tratamento e técnica de análise de dados

O processo de tratamento de dados tem por objetivo organizar e sistematizar a informação para a poder analisar e interpretar.

De acordo com os objetivos do estudo e a natureza dos dados recolhidos, sujeitámos à análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006a; Ghiglione & Matalon, 2005; Weber, 1990) o *corpus* documental, constituído pelos protocolos das 20 entrevistas realizadas aos docentes e das 5 entrevistas efetuadas aos alunos e pelos protocolos das 8 observações de aulas e dos 3 conselhos de turma. Segundo Manuela Esteves (2006a), com base na tipologia de dados sugerida por Van der Maren (1995), esta é a técnica mais adequada a dados invocados (dados da observação direta registados em protocolos) ou suscitados (protocolos de entrevista) pelo investigador. A análise de conteúdo visa a redução da informação em categorias de conteúdo, segundo critérios, para uma compreensão em profundidade das comunicações, concretizada na realização de inferências pelo investigador que se sujeitam a processos de validação interna e que convivem bem com a crítica porque todas as decisões são explicitadas. Trata-se assim, segundo Bardin (1995), de um conjunto de técnicas que permite a “descrição objetiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das

comunicações” (p.36), realizada através do agrupamento organizado da informação em categorias, devolvendo a ordem a uma aparente desordem, para tirar conclusões e apresentá-las em forma de narrativa (Huberman & Miles, 1991). Implica, assim, um processo de seleção, centração, simplificação, abstração e transformação dos dados brutos num sistema de categorias que o investigador induz a partir da leitura e análise do texto, procedendo à condensação dos dados para produzir conhecimento deduzido dos conteúdos.

Com base nos pressupostos teóricos, iniciámos o processo de análise de conteúdo dos protocolos com uma leitura flutuante do material recolhido, procurando os seus núcleos temáticos a partir dos guiões de preparação das entrevistas e daquilo que o próprio material nos dizia de acordo com os objetivos do estudo. Recortámos as unidades de registo semânticas ou temáticas constituídas por unidades de sentido ou de significado quer se tratasse de uma só palavra, expressão ou várias frases. Optámos, assim, pela análise de conteúdo temática ou categorial (Esteves, 2006a) seguindo, tanto quanto nos foi possível, os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade no sentido de assegurar a validade e fidelidade da categorização. Considerámos os dados pertinentes face aos objetivos delineados, classificámos e criámos as respetivas categorias e subcategorias procurando garantir a validade da categorização. Neste processo partimos de um procedimento fechado, mais dedutivo, representado pelo quadro teórico que sustenta o estudo e pelos guiões preparatórios, para um procedimento aberto ou exploratório e indutivo, em que a primeira grade de categorias foi dando lugar a ajustamentos e a reformulações sucessivas para incluir o material pertinente. Iniciámos o processo de codificação com uma unidade de contexto (cada entrevista; cada observação) selecionada de modo aleatório e fomos, progressivamente, incluindo as unidades de registo das restantes unidades de contexto, uma a uma, na respetiva categoria. Assim, à primeira categorização foram sucedendo outras em função da emergência dos dados. Este trabalho de codificação apresenta alguma complexidade reconhecida pelos autores (Esteves, 2006a; Weber, 1990) porque os dados podem ser recortados de maneira incorreta e enviesar o sentido ou apresentar sentidos divergentes para diferentes sujeitos, mas a explicitação dos critérios para a atribuição das unidades de registo às respetivas categorias é fundamental para validar o trabalho realizado. Ainda neste âmbito, a construção de indicadores a partir das unidades de registo ajudam a explicitar as subcategorias e a tornar a análise mais consistente. Por outro lado,

procurámos garantir a fidelidade da categorização através do grau de concordância intracodificador, submetendo o mesmo material ao processo de codificação das unidades de registo em dois momentos distintos no tempo. Também verificámos a fidelidade inter-codificadores, com o apoio de três especialistas em análise de conteúdo e familiarizados com a formação de professores, a quem distribuámos a grade de categorias e o mesmo conjunto de unidades de registo que constituía uma parte da totalidade do material, para medir o grau de concordância relativamente ao sistema de categorias que havíamos construído.

Apesar da análise de conteúdo se adequar mais a dados qualitativos tal não significa que não se possa fazer uma análise quantitativa do material recolhido, principalmente quando procuramos o significado da ocorrência e a frequência das unidades de registo, como esclarece Manuela Esteves (2006a). Neste sentido, considerámos a contabilização das unidades de registo, ou unidades de enumeração, por indicador, subcategoria, categoria e tema, de modo a determinar a sua frequência e o peso relativo das diversas subcategorias dentro de uma mesma categoria e o peso relativo das diferentes categorias. Procurámos perceber o valor de um objeto através da alusão ao mesmo pelos diferentes sujeitos e pela frequência de referências a esse objeto.

CAPÍTULO 5: TRABALHO DA EQUIPA PEDAGÓGICA EM CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO - RESULTADOS OBTIDOS

1. Introdução

Neste capítulo apresentamos, por um lado, os dados da observação das reuniões de conselhos de turma de CDC, realizados em início de ano letivo (2012/2013) e, por outro, a análise dos documentos que serviram de suporte à preparação do trabalho dos professores de línguas, nomeadamente atas de reuniões de conselhos de turma, realizados ao longo do ano, e planificações das aulas de línguas, para se perceber a operacionalização do trabalho da equipa pedagógica ao nível da organização e planificação do projeto educativo e formativo deste tipo de cursos.

A informação recolhida foi sujeita a processos de transformação e de sistematização, segundo critérios de pertinência e exaustividade, para a construção de um instrumento de recolha de dificuldades e problemas e de expectativas e motivações que ajude à identificação de necessidades de formação dos docentes de línguas no seu trabalho com os cursos de natureza qualificante e com um público muito heterogéneo. Adotámos diferentes procedimentos de transformação associados a uma análise vertical e horizontal da documentação de acordo com os seguintes eixos de análise: Organização formal da planificação; Objetivos dos cursos; Competências a desenvolver e conteúdos; Avaliação dos alunos e recursos. Procurámos respostas para as seguintes questões: Os planos de trabalho dos docentes integram as orientações do QECRL? Que práticas de trabalho são adotadas pelos professores? Quais os pontos fortes e pontos fracos associados à operacionalização dos programas educativos e formativos? Quais as razões para os problemas detetados e que estratégias para a resolução de problemas? Os planos de trabalho apresentam flexibilidade para ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos respeitando ao mesmo tempo os referenciais curriculares? O planeamento segue uma estrutura fixa mais associada ao tempo do professor (aquele que permite o cumprimento do programa) ou mais adaptado às características das turmas proporcionando tempo ao aluno para a aprendizagem? Que práticas de coordenação e de articulação do trabalho se percebem no planeamento da ação dos professores nos CDC? Que evidências de articulação curricular estão presentes no trabalho dos docentes?

Deste modo, a informação obtida constitui-se como um referencial que nos permite identificar os desafios que são colocados aos docentes, desempenhando um papel importante no processo de referencialização, ao possibilitar o confronto dos dados obtidos por outras fontes de informação com os elementos consultados, através da triangulação dos dados.

2. Observação de Conselhos de Turma

A observação de três conselhos de turma permitiu a organização da informação e sua análise (Anexo 23) em três categorias - Informação Administrativa; Apoio e Ajuda aos Elementos da Equipa Pedagógica; e Informação de Orientação Educativa e Pedagógica.

No âmbito da primeira categoria, Informação Administrativa, os dados agrupados dão conta do procedimento administrativo para registo na pauta da avaliação de cada módulo, para reunir a avaliação dos diferentes módulos das diferentes disciplinas a fim de preparar a reunião de avaliação dos alunos e enviar os resultados aos pais e encarregados de educação; registo da assiduidade dos alunos; substituição de professores em caso de ausência para cumprimento de todas as horas do currículo; e da organização e logística das visitas de estudo bem como da contagem dessas horas da visita para o currículo das disciplinas envolvidas e não para aquelas que estavam previstas no horário da turma naquelas horas.

Quanto à segunda categoria, o Apoio e Ajuda aos Elementos da Equipa Pedagógica, passa pela oferta desse auxílio nas dificuldades com os CDC, por parte do diretor de turma, no âmbito do esclarecimento sobre a nomenclatura a usar nos documentos dos CDC e na necessidade de adaptar o trabalho à realidade dos cursos, embora o programa de Língua Portuguesa seja igual ao do ensino regular. Foram dadas indicações sobre a comunicação entre os elementos da equipa, através de correio eletrónico que ajuda na organização e partilha de documentos oficiais, uma vez que estão previstas apenas as reuniões obrigatórias inscritas na legislação. Foram acrescentadas orientações diversas sobre avaliação, planificação, assiduidade e estágio dos alunos de acordo com a legislação, mas incidindo mais nos prazos e calendário e nos locais onde podem encontrar a informação.

No que respeita à terceira categoria, relativa à parte pedagógica, foi dada informação de orientação educativa e pedagógica no âmbito da necessidade de planificação e de cumprimento dos elencos modulares e envio das respetivas planificações ou no início de cada

módulo ou já depois de concluído; da necessidade de articulação e interdisciplinaridade nas visitas de estudo e de construção de materiais. Neste campo, os docentes discutiram sobre a ajuda que os manuais podem dar aos professores para a construção de materiais mas não para os alunos seguirem. É explicada ainda a forma como a avaliação final é realizada e são dadas informações sobre a assiduidade de alguns alunos.

Esperava-se que, sendo reuniões de início de ano letivo, o trabalho da equipa pedagógica se centrasse no diagnóstico dos alunos e na construção do plano educativo e formativo dos mesmos, com base nesse diagnóstico, bem como na discussão de ideias, estratégias, metodologias, atividades do interesse e necessidade dos alunos. Esperava-se ainda a operacionalização ou, pelo menos, a indicação sobre a forma de realizar esse trabalho de articulação horizontal e vertical do currículo, o que implicaria análise de referenciais e discussão / partilha de ideias, uma vez que, a par de docentes pouco experientes havia docentes com maior experiência neste tipo de cursos. Essas expectativas não se confirmaram, uma vez que nas reuniões predominou a informação mais do tipo de organização e de prestação de contas de ordem funcional e administrativa do que a organização e a planificação do projeto educativo e formativo da turma e de cada aluno. O delineamento de estratégias e instrumentos para a (re)organização curricular e a gestão flexível do currículo é mais difícil de concretizar quando os planos de trabalho dos docentes são individuais e apenas apresentados ao seu ritmo para constar do dossiê pedagógico. Por outro lado, a agenda das reuniões pode condicionar a participação dos vários elementos das equipas pedagógicas por falta de indicação dos objetivos da mesma, da forma de organização (social e metodológica) do trabalho, dos recursos a consultar e do tempo previsto de modo a preparar os participantes para a discussão, reflexão e o trabalho efetivo e evitar a participação quase exclusiva do diretor de turma e a impaciência dos participantes com o término das reuniões.

Inferese a dificuldade na realização deste trabalho sem qualquer instrumento para operacionalização do mesmo assim como a ausência de esquemas operatórios para uma reunião produtiva. Toda a informação prestada podia ter sido dada sem recurso a reuniões formais, gerindo e aproveitando melhor o tempo útil das reuniões para um trabalho pedagógico mais eficaz.

3. Atas de Reuniões de Trabalho da Equipa Pedagógica

A análise de 30 atas das reuniões da equipa pedagógica de um CDC, realizadas ao longo de um ano, (Anexo 24) permite identificar algumas práticas docentes que obtiveram resultado positivo bem como elencar alguns desafios que subsistem. Tendo por base a estrutura comum das mesmas e os assuntos desenvolvidos, constatámos que o trabalho foi totalmente orientado pelo diretor de turma e simultaneamente coordenador de curso, prevalecendo um registo mais informativo do que de construção e (re)construção curricular e pedagógica. Os campos preenchidos compreendem, para além da identificação do curso e dos participantes, um espaço para informações gerais; outro espaço para o desenvolvimento da formação centrando-se na análise do progresso do grupo face ao programado; uma área para o desenvolvimento individual, onde se procura a análise do progresso de cada formando, avaliações, necessidade de complementos formativos ou de reorientação; um espaço destinado à integração e disciplina onde se espera que os docentes façam a análise de integração dos diferentes formandos, apresentem e discutam os aspetos relevantes de natureza disciplinar e as estratégias de recuperação; um espaço para a programação de atividades de natureza transversal, incluindo eventos e projetos a desenvolver e programas de ação; há ainda um espaço para se apresentar sugestões de ajustamentos, como os aspetos a melhorar nos programas, recursos didáticos, organização, avaliação, etc. e outro campo para outras observações/assuntos. Embora do ponto de vista formal esteja prevista a reflexão em grupo e eventual reorientação do processo educativo e formativo dos formandos com os instrumentos preparados para esse registo, constata-se que os dados inscritos são mais de natureza informativa e são apresentados sem qualquer padrão de preenchimento, uma vez que a mesma tipologia de dados consta em espaços com denominações diferentes. Neste sentido, a análise que realizámos combina os diferentes campos com as temáticas que emergem do discurso escrito.

O campo das Informações Gerais (A) (Anexo 25) compreende a apresentação da caracterização da turma pelo respetivo diretor aos restantes elementos da equipa pedagógica para o diagnóstico dos alunos, identificando problemas socioeconómicos e ausência de ambições para o futuro, desafiando os docentes a adaptar o seu trabalho às necessidades e expectativas dos alunos. Compreende também a análise do calendário escolar e do cronograma das diferentes disciplinas para cumprimento e organização das atividades previstas,

orientando os docentes para a necessidade de permutas entre si para cumprimento do calendário, dos elencos modulares e para ocupação dos alunos de modo útil. Inclui ainda o anúncio sobre a criação de um *e-mail* da turma para facilitar a comunicação entre os elementos da equipa pedagógica e reunir os materiais das disciplinas e dos trabalhos dos alunos assim como o esclarecimento dos procedimentos a adotar, nomeadamente o registo no sumário dos recursos/materiais usados, a realização e entrega do relatório de cada visita de estudo e a organização de um dossiê pedagógico com todos os materiais utilizados nas aulas. Estes indicadores desafiam os docentes a comunicar, interagir e cooperar com a equipa pedagógica e organizar os materiais de acordo com as normas administrativas exigidas.

Relativamente ao espaço destinado ao desenvolvimento da formação, é de destacar que em metade das atas não há qualquer referência neste campo, mas nas restantes 15 encontram-se dados comuns ao desenvolvimento da formação e ao desenvolvimento individual. Neste sentido, a análise combina estes dois campos em torno do Desenvolvimento da Formação (B) (Anexo 26), considerando a gestão do currículo, o progresso dos formandos, o trabalho pedagógico com complementos formativos e as avaliações.

Quanto à gestão do currículo, esta é feita de modo isolado, pelo docente de cada disciplina, que, em reunião de equipa pedagógica, vai entregando as respetivas planificações ao longo do ano letivo, algumas até com muito atraso, dificultando ou impossibilitando o trabalho de articulação e cooperação entre os docentes e a articulação curricular. Alguns elementos da equipa pedagógica fazem o ponto de situação sobre o desenvolvimento da planificação nas suas disciplinas, limitando-se a informar sobre os módulos previstos e lecionados nas suas disciplinas e entregando isoladamente as respetivas planificações. A gestão curricular no caso das disciplinas da área tecnológica é facilitada pelo facto de se tratar da mesma docente que leciona de modo sequencial as diferentes disciplinas, de acordo com o número de horas previsto para a componente. Alguns docentes informam que tiveram de adequar o programa às características dos alunos incidindo em conteúdos mais práticos e úteis para a vida profissional. Neste contexto, infere-se ser necessário que os docentes utilizem estratégias e instrumentos para a (re) construção curricular, realizem a gestão flexível do currículo e façam planificações interdisciplinares. Quanto ao progresso dos formandos, o diretor de turma faz a análise das pautas para estudar a situação de cada aluno, principalmente do seu insucesso e comunica aos restantes elementos da equipa pedagógica. Faz ainda a

análise do estatuto do aluno, principalmente em situações de falta de assiduidade ou relativamente aos comportamentos desviantes e insucesso escolar. Os docentes da equipa pedagógica analisam a situação dos seus alunos que estão em condições de cumprir um plano individual de trabalho (PIT) de acordo com o estatuto do aluno estabelecendo as metas a cumprir e desenhando as tarefas que deverão cumprir para ultrapassar as dificuldades, prevendo também o acompanhamento desse plano pelo diretor de turma e do encarregado de educação. Neste sentido, coloca-se aos docentes o desafio da construção do projeto educativo e formativo de cada aluno e do seu plano individual de trabalho bem como da sua aplicação e avaliação. Concomitantemente, é comunicada ao conselho de turma a resistência dos alunos na construção dos portefólios de Inglês, colocando-se aqui o desafio de encontrar e mobilizar estratégias de motivação dos alunos para participarem no seu projeto educativo e formativo. Contudo, ao longo do ano, verifica-se uma melhoria significativa dos alunos em termos de aprendizagem e de sucesso escolar e em termos de comportamento e de cidadania devido a práticas utilizadas com sucesso por parte dos docentes e que foram partilhadas em equipa. O trabalho pedagógico inclui alguns complementos formativos, com resultado positivo para os alunos e para os próprios docentes, nomeadamente o acompanhamento individual, os trabalhos de pesquisa e de investigação, as dramatizações, as atividades práticas, variadas, curtas, segundo modelos e interessantes, incluindo os projetos, que motivam os alunos tornando-os mais empenhados no planeamento, construção e divulgação dos produtos. Estas indicações apontam para a necessidade de mudança de funcionamento das aulas, adotando novas estratégias, com a preparação de atividades do interesse dos alunos, variadas e práticas com os respetivos guiões de trabalho e instrumentos de avaliação. Neste tipo de cursos coloca-se o desafio da diferenciação pedagógica e acompanhamento individual e há necessidade de realizar mais trabalhos interdisciplinares que despertem mais interesse nos alunos e necessidade de construção de bolsas de materiais. A equipa pedagógica indica os instrumentos de avaliação que utiliza, desde os mais convencionais como os testes sumativos, os testes de recuperação nos casos de insucesso e os testes de consulta com elevado nível de exigência, e outros diferentes, como as questões aula, exercícios práticos, relatórios de atividades e portefólios. Refere também os exames de equivalência à frequência nas disciplinas onde os alunos não obtiveram sucesso, como nova oportunidade de realização da disciplina, e alude ao convite para a realização de atividades de preparação para a PAF, com

apresentações orais dos trabalhos concretizados. Os docentes desta tipologia de cursos têm necessidade de melhorar resultados, colocando-se o desafio de conceber e aplicar instrumentos de avaliação diversificados e de construir critérios de avaliação de diferentes instrumentos de avaliação. Devem estar também disponíveis e preparados para dinamizar a apresentação oral de todos os trabalhos realizados e debates bem como para preparar, construir e organizar provas de equivalência à frequência.

O espaço dedicado à integração e disciplina não é preenchido em 27% das atas. Porém, a grande maioria tem indicações sobre o comportamento negativo dos alunos mas também sobre o seu comportamento positivo, nomeadamente a melhoria gradual da sua Integração e Disciplina (C) (Anexo 27). Assim, nas reuniões da equipa pedagógica os docentes participam os problemas de assiduidade irregular e de indisciplina, principalmente na disciplina de Inglês, indicando os alunos responsáveis por infringirem as regras de funcionamento da sala de aula, perturbando, rindo, mostrando desinteresse das aulas ou não se fazendo acompanhar do material necessário. O número de alunos com participações disciplinares varia entre um e cinco, mas em algumas disciplinas lecionadas por professores mais experientes não há qualquer participação disciplinar. Nestas circunstâncias, coloca-se o desafio de trabalho colaborativo da equipa pedagógica sobre estratégias a adotar com os alunos para melhorar a relação pedagógica, a necessidade de discussão e aprovação de algumas regras por parte da equipa pedagógica como a organização da sala de aula com a separação dos alunos com comportamentos desviantes ou disposição dos alunos nos lugares por ordem do número na turma, participações por escrito face à gravidade dos comportamentos, utilização da caderneta do aluno para manter o encarregado de educação informado sobre incumprimentos dos seus educandos, dinamização de assembleia de turma, interação com o gabinete de orientação disciplinar e encarregados de educação e aplicação do estatuto do aluno e respetivas sanções. Foi registada uma melhoria progressiva dos comportamentos dos alunos, à medida que o ano foi avançando, tendo contribuído para este estado a continuidade dos docentes como elemento facilitador da relação pedagógica por conhecerem melhor os alunos e também pelo facto de as regras já terem sido estabelecidas nos anos anteriores.

As Atividades Transversais (D) (Anexo 28) comunicadas nas reuniões da equipa pedagógica, embora pontuais, muito relacionadas com a componente tecnológica e não

planificadas no início do ano letivo, foram aumentando ao longo do ano. Infere-se que a partilha dos projetos desenvolvidos e que as indicações do diretor de turma e de alguns docentes mais experientes sobre a necessidade de desenvolver esse tipo de trabalho tenha contribuído para o desenvolvimento deste tipo de atividades. Embora o espaço para a integração dessas atividades tenha nas atas a denominação de Programação das Atividades Transversais esse formato não foi assim preenchido, tendo sido apresentado apenas os nomes dos projetos, algumas vezes com a indicação das disciplinas envolvidas e muito raramente incluem os objetivos, as atividades ou os resultados previstos com a sua realização. Contudo, desenvolveram-se vários projetos de interação com a comunidade, quer por solicitação de entidades externas à escola, como a participação em palestras ou *roleplay* ou por proposta desta como os estágios, o dia da Informática, o jornal da escola ou o dia do agrupamento. Coloca-se aos docentes o desafio da articulação com entidades externas para o desenvolvimento das competências dos alunos, quer a nível cognitivo quer sociais, bem como o desafio de divulgar o trabalho realizado pelos alunos envolvendo-os e atribuindo-lhes responsabilidade na demonstração do seu saber e das suas capacidades. Também houve participação dos alunos em projetos do agrupamento inseridos em campanhas nacionais, associadas ao Programa Educação para a Saúde (PES), onde revelaram interesse e responsabilidade como o caso dos Projetos Eletrão e Alimentação Saudável com a representação de uma peça de teatro trabalhada em Língua Portuguesa e Informática. Coloca-se o desafio de articular os conteúdos do curso com a participação em campanhas nacionais onde os alunos possam ver a utilidade das aprendizagens. Foram partilhados alguns projetos com articulação interdisciplinar na componente tecnológica (participação em programa de rádio), entre TIC e Físico-química ou Matemática (produção de gomas e velas, construção de caixas para as colocar e decoração das mesmas), mas também entre Inglês e TIC (*The travel of my dreams*), Inglês e Matemática (*Who is who?*), Inglês e Cidadania e Mundo Atual conjugando respetivamente o módulo “Viagens” e o módulo “da Guerra Mundial ao 11 de setembro”, abordando a diversidade cultural com os objetivos de promover a tolerância e o respeito pelas manifestações culturais diferentes da sua; promover o espírito crítico dos alunos; desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos; promover o conhecimento e assunção dos princípios fundamentais de uma cidadania responsável; desenvolver o gosto pela língua inglesa; e desenvolver competências no domínio da língua inglesa. A criação do *blog*

da turma perseguiu também o objetivo de facilitar a interdisciplinaridade. Coloca-se o desafio de planificar e realizar o trabalho interdisciplinar de modo sistemático para ampliar o conhecimento e reconhecer que não é estanque e afeto a uma dada disciplina, desenvolvendo outras competências, para além das cognitivas e sociais, como a capacidade de interação, crítica, reflexão, autonomia, estética... No quadro das Atividades Transversais os docentes inscrevem ainda as visitas de estudo, mas sem a preocupação de discutir os objetivos das mesmas ou o modo como se integram no desenvolvimento do projeto educativo e formativo dos alunos. Com efeito, associam-se as visitas de estudo a um prémio atribuído aos alunos, pois de acordo com os docentes a realização das mesmas depende do comportamento da turma. A planificação das cinco visitas de estudo apresentadas apenas indica o local e os acompanhantes bem como o relato do bom comportamento dos alunos nessas atividades. Porém, a visita ao Estádio do Benfica e à Benfica TV foi preparada pelo diretor de turma e professor de Língua Portuguesa em colaboração com os alunos que escreveram um *e-mail* a pedir autorização para a realizar. Nestas circunstâncias, a realização das visitas de estudo apontam para a necessidade de planejar essas atividades transversais integrando-as no projeto educativo e formativo dos alunos, indicando os contributos das diferentes disciplinas/módulos no planeamento e na realização das mesmas com referência às competências a desenvolver bem como a necessidade de avaliar as aprendizagens dos alunos com referência ao conhecimento aí proporcionado. É também necessário preparar e desenvolver atividades relacionadas com as visitas de estudo para focar o interesse e a utilidade das mesmas para o projeto dos alunos e avaliar o seu interesse e contributo para o desenvolvimento da formação.

Embora 83% das atas não tenha qualquer preenchimento no campo dos ajustamentos, há alguns registos indicando a necessidade de mudança de estratégias por parte do docente de Inglês para os alunos melhorarem a receptividade e poderem acompanhar a matéria, dada a sua falta de bases, as suas dificuldades e o seu desinteresse apesar da utilização de atividades variadas e interessantes na perspetiva do professor (música, fichas básicas de vocabulário). Coloca-se aqui o desafio de o docente fazer o diagnóstico dos alunos e a partir deste utilizar estratégias que facilitem a compreensão da língua e a participação dos alunos em atividades centradas nos seus interesses e que resolvam as suas dificuldades. A informação sobre a adaptação progressiva do programa de cidadania às características dos alunos, através de uma abordagem mais prática dos conteúdos dos módulos teve resultados positivos na perspetiva do

docente que constatou um maior empenho dos alunos na realização dos trabalhos nas aulas. Coloca-se aqui o desafio de os restantes elementos da equipa pedagógica adotarem esta abordagem mais prática face aos efeitos na motivação e no interesse dos alunos na realização das atividades e na aprendizagem. A realização de atividades/testes de recuperação face ao insucesso em testes de avaliação coloca outro desafio aos docentes de preparar os alunos para a recuperação das aprendizagens em falta mantendo o rigor e a exigência da avaliação. A inscrição dos docentes na plataforma *moodle* para terem acesso à documentação e materiais do curso desafia os docentes para o uso de uma plataforma com várias funcionalidades, desde o depositário de materiais e meio de partilha dos mesmos como de meio de comunicação e de trabalho da equipa pedagógica. A organização administrativa e pedagógica dos materiais, com a identificação dos logotipos dos programas financeiro e pedagógico de apoio, bem como a conferência e ajuste dos tempos da programação letiva em cada disciplina para o desenvolvimento dos módulos antes do período de estágio, coloca aos docentes o desafio do planeamento.

Na análise das atas não se percebem práticas consistentes de coordenação e de articulação da ação dos professores no sentido da (re) construção curricular, embora se registem episódios de partilha de estratégias que tiveram resultados positivos nos domínios cognitivo e sociais. Conclui-se assim, que a planificação conjunta por parte da equipa pedagógica não é ainda entendida como uma estratégia de tradução do currículo para promover a articulação curricular e a complementaridade das aprendizagens, conferindo a unidade ao projeto educativo e formativo dos alunos. O pendor das atas é muito mais informativo, não evidenciado esquemas operatórios de planificação e de aplicação conjunta do currículo destes alunos.

4. Planos de Trabalho dos Docentes de Línguas

Analisámos 25 planificações de aulas (Anexo 29), sendo 10 de Língua Portuguesa, 9 de Francês e 6 de Inglês, as quais seguem exatamente o modelo inscrito nos respetivos programas. Relativamente à estrutura das planificações de Língua Portuguesa estão previstos seis campos: 1) pré-requisitos/avaliação diagnóstica; 2) competências transversais de comunicação, estratégica e formação para a cidadania; 3) competências a atingir -

competências de leitura, leitura literária, compreensão oral, expressão oral, expressão escrita e funcionamento de língua- e conteúdos para cada competência nuclear; 4) estratégias - métodos/meios didáticos, atividades...; 5) modalidades e instrumentos de avaliação; 6) bibliografia e observações. As planificações das Línguas Estrangeiras seguem uma estrutura paralela também com seis campos, mas com algumas denominações diferentes: 1) apresentação; 2) competências a desenvolver; 3) objetivos de aprendizagem e conteúdos; 4) metodologia - métodos, meios didáticos, atividades; 5) modalidades e instrumentos de avaliação; 6) bibliografia/recursos. Todas as planificações incluem um espaço para a articulação interdisciplinar, mas este encontra-se vazio em todas as situações.

A maioria das planificações nada refere sobre os pré-requisitos/avaliação diagnóstica (Figura 7).

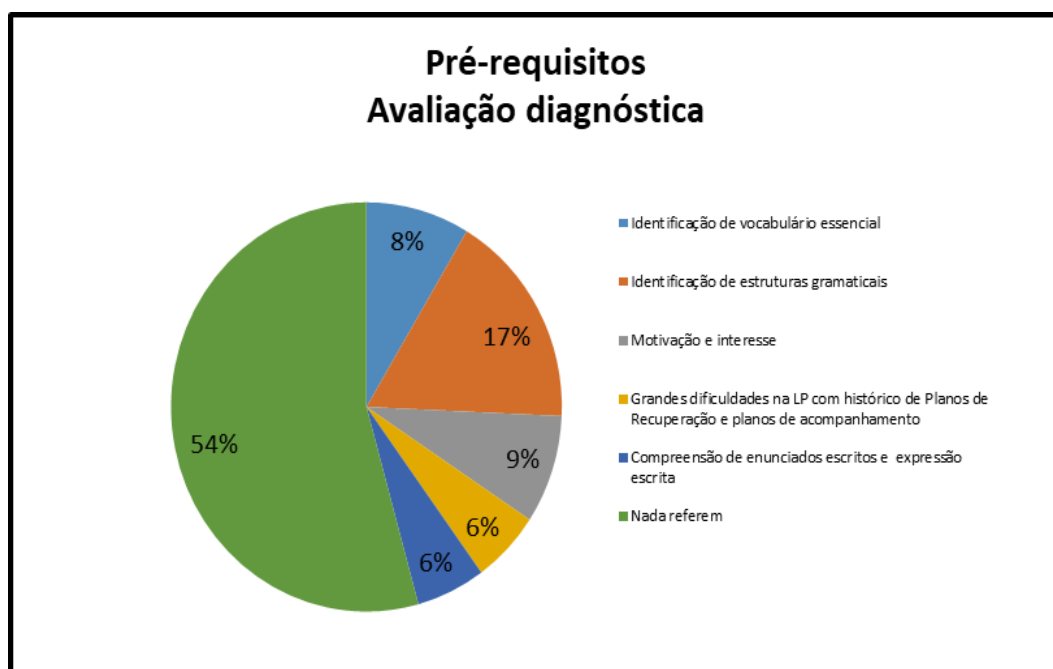


Figura 7. Percentagem de planificações com registos de pré-requisitos/avaliação diagnóstica

Porém, em seis planificações são identificadas as estruturas gramaticais indispensáveis para a abordagem de novos conteúdos e apenas em três se refere a motivação e o interesse bem como a identificação de vocabulário essencial. Muito residual, apenas em duas planificações, se encontra a referência às grandes dificuldades na Língua Portuguesa com histórico de planos de recuperação e planos de acompanhamento bem como à necessidade de

compreensão de enunciados escritos e expressão escrita. Infere-se que a avaliação diagnóstica não é um assunto ao qual os docentes atribuam grande importância aquando da planificação e que o desenvolvimento da formação a realizar com os alunos dos CDC não tem em conta as suas dificuldades e expectativas. Não se fazendo esta avaliação, não há matéria ou fundamento para a construção do plano individual de trabalho e consequentemente para a constituição de grupos de nível, ou mesmo de grupos heterogéneos, com propostas adequadas à sua diversidade, que possam complementar o conhecimento e desenvolver um trabalho comum, mais rico e promotor do desenvolvimento de novas competências em interação uns com os outros e em resposta a planos com exigência gradual. Não tendo encontrado qualquer instrumento de avaliação ou de análise diagnóstica, inferimos que o desenvolvimento da formação pode partir de um nível mais básico, não atendendo à diversidade de pré-requisitos dos diferentes alunos e consequentemente sem atender às suas reais capacidades. Neste contexto, compromete-se a motivação dos alunos que têm maior conhecimento e competência. Por outro lado, se o ponto de partida se situar num patamar médio ou mais elevado, compromete igualmente o trabalho dos alunos com maiores dificuldades e o seu sucesso na resolução dos diferentes problemas propostos. Haveria, assim, necessidade de integrar a avaliação diagnóstica na planificação do trabalho a realizar, tal como é preconizado no QECRL e nos programas de línguas, para adequar o ensino aos interesses e necessidades dos alunos.

As competências estratégicas de aprendizagem, como competências transversais de comunicação, enunciadas nas planificações, são variadas (Figura 8).

Constata-se a valorização máxima da utilização das TIC, com maior número de registos (15), seguida das estratégias de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos (10), da aquisição de hábitos de trabalho autónomo (9) e das estratégias de organização do processo de aprendizagem e de superação autónoma de dificuldades (8), bem como (em menor escala) da utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes, com estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade (6 cada). Verifica-se, ao nível da planificação, alguma preocupação com a promoção da autonomia dos alunos no desenvolvimento do seu trabalho e aquisição de competências para o desenvolvimento das capacidades de interpretação e produção textual com a finalidade da comunicação. Muito menor expressão nas planificações têm a seleção de fontes diversificadas (1), a tomada de

notas (2), a elaboração de ficheiros e mobilização de saberes adquiridos e recurso a instrumentos de análise já utilizados bem como a estratégias de compensação e facilitação para superar problemas de expressão oral (3 cada). Verifica-se assim, menor preocupação com a amplitude e diversidade de recursos, estratégias de organização e estratégias de remediação.

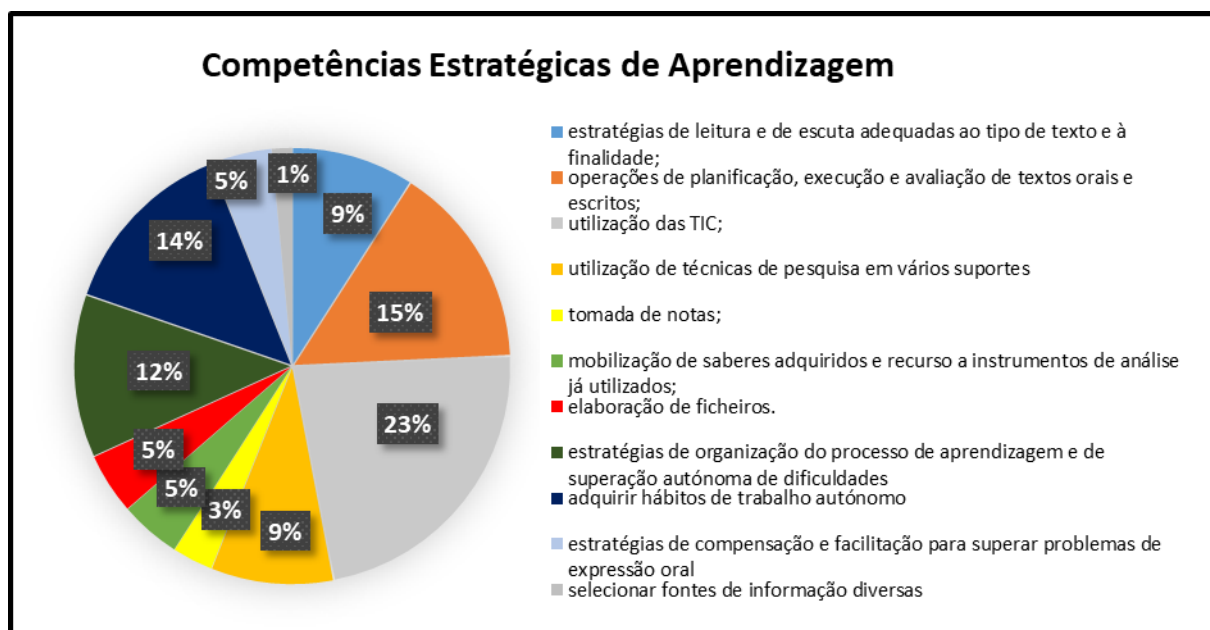


Figura 8. Percentagem de registos de competências estratégicas de aprendizagem nas planificações

Nas planificações, as referências relacionadas com a formação para a cidadania associadas às competências transversais de comunicação foram diversas, mas em número reduzido. Incluíram duas alusões ao reconhecimento da importância da herança cultural do passado na construção do presente; duas referências à avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações; dois registos associados à apresentação e defesa de opiniões; uma menção à rejeição de atitudes discriminatórias e assunção de valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender; uma alusão à aquisição de saberes integrados e ao aperfeiçoamento da capacidade de análise e de síntese; uma referência ao desenvolvimento de formas plurais de relacionamento com a criação cultural e ao desenvolvimento de espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia; e um registo sobre a tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres e interação com a

realidade de forma crítica e criativa. Ao todo são apenas 14 referências, inferindo-se a reduzida importância atribuída na planificação às questões da formação para a cidadania em cursos com um público heterogéneo e com indicações de comportamentos desviantes.

As competências nucleares inscritas nas planificações (Figura 9) coincidem com as previstas nos respetivos referenciais, incidindo, em primeiro lugar, nos conteúdos associados ao alargamento de repertório textual, de vocabulário e do funcionamento da língua, seguindo-se a compreensão, interação e expressão oral e depois a expressão escrita em diversos tipos de texto. É de destacar que a leitura literária ocupa praticamente a mesma percentagem de referências nas planificações que a leitura de outros textos informativos, científicos e técnicos, havendo uma abrangência de tipologias textuais. Neste sentido, são estudados diferentes tipos de texto incluindo aqueles que estão associados a novas formas de comunicação como o *e-mail* e páginas de *internet*, entre outros. Se, por um lado, a planificação está ajustada aos conteúdos propostos nos referenciais, por outro lado, verifica-se que a expressão escrita contém menor número de referências que a expressão oral.

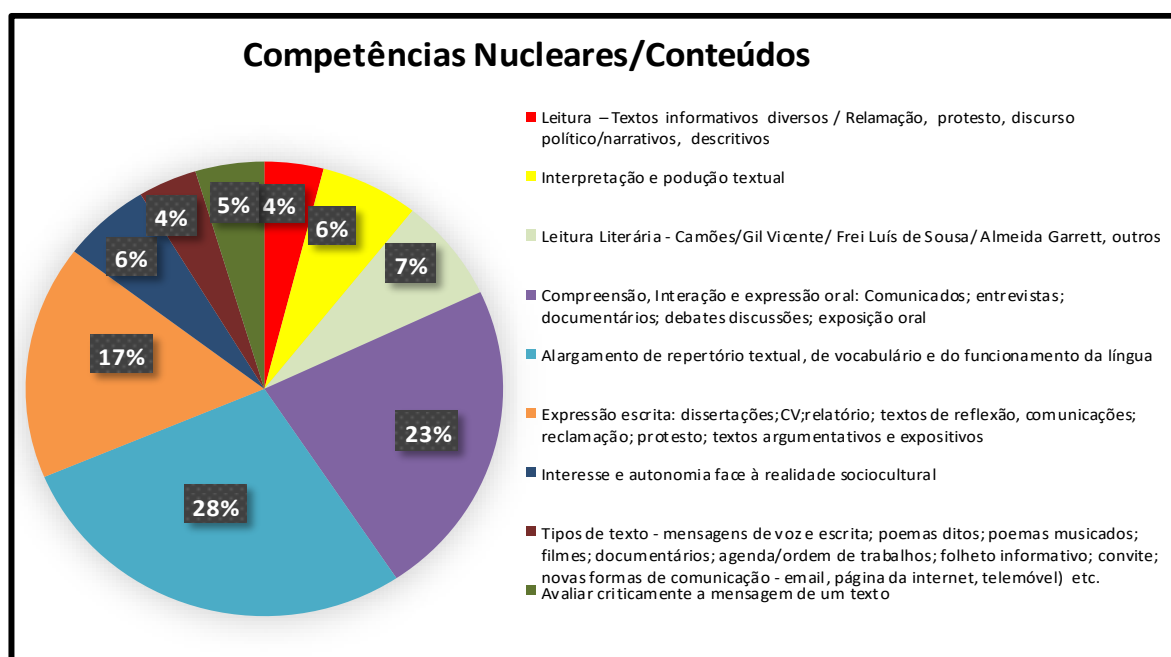


Figura 9. Percentagem de registos de competências nucleares/conteúdos nas planificações

Relativamente às estratégias (métodos, meios didáticos, atividades) previstas na planificação (Figura 10), a maior percentagem de referências (23%) situa-se no domínio de

atividades de compreensão, interação e expressão oral, nomeadamente descrições de imagens, entrevistas e debates. Segue-se a percentagem de atividades de expressão escrita (16%) que inclui diferentes matrizes discursivas. A seguir encontra-se a percentagem de atividades de leitura e análise textual (15%) com exercícios de compreensão, nomeadamente o preenchimento de espaços, tabelas e gráficos, de acordo com os textos. As referências à prática de funcionamento da língua (11%) incluem uma diversidade de formatos como os exercícios de verdadeiro e falso, associação, escolha múltipla, preenchimento de espaços e tabelas.

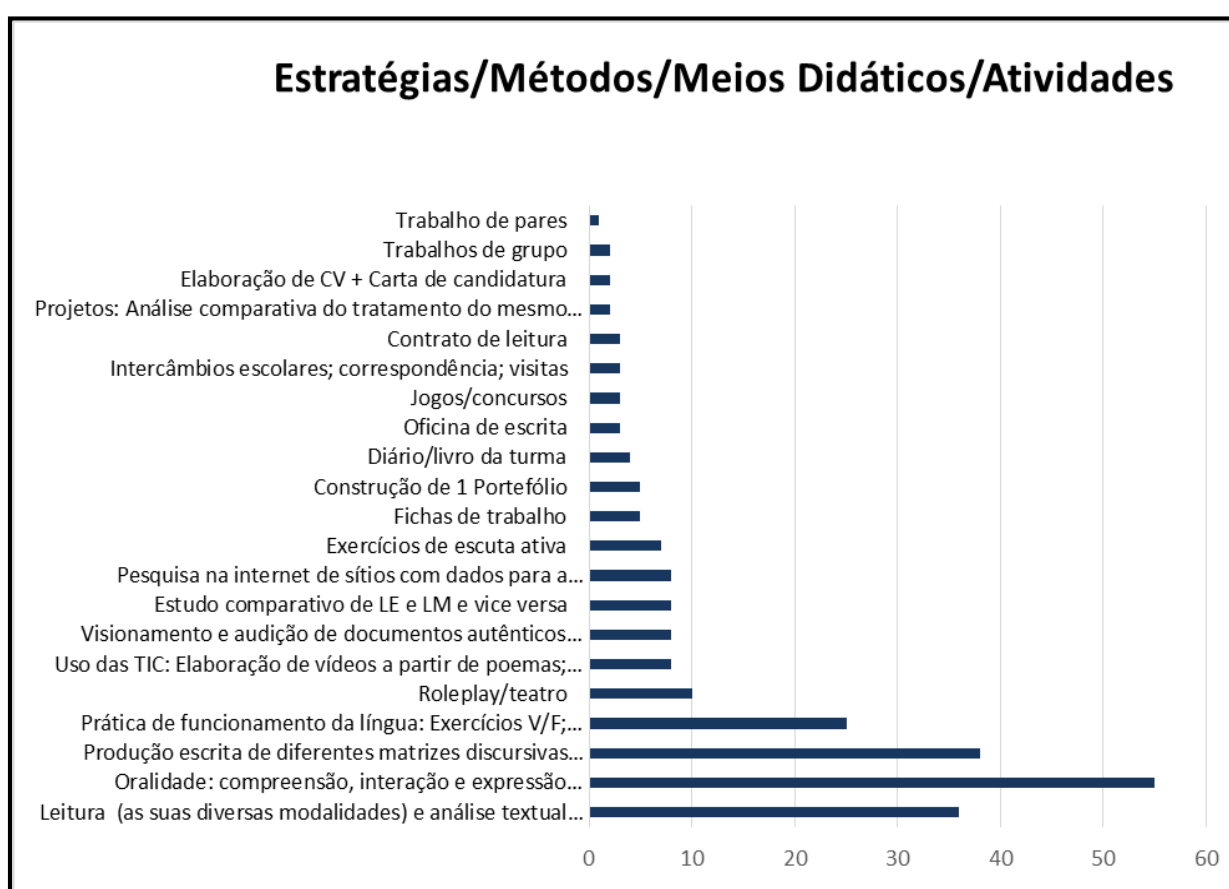


Figura 10. Percentagem de registos de estratégias (métodos, meios didáticos, atividades) nas planificações

Se, por um lado, estas estratégias estão em concordância com as indicações dos respetivos referenciais programáticos quanto às competências nucleares e às estratégias transversais de comunicação previstas, por outro lado, fica a dúvida sobre o modo como são aplicadas. Se juntarmos a esta indefinição a constatação do reduzido número de referências a

estratégias mais ativas, lúdicas e centradas nos alunos bem como a quase inexistência de referências a trabalhos de grupo e de pares, inferimos que a diversidade de estratégias concentra-se na ação dos professores e no ensino completamente dirigido e com poucas oportunidades de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Com efeito, ao nível da planificação, apenas se registaram duas referências a projetos (0,8%), três referências a jogos e concursos (1,3%), cinco referências à construção do portefólio (2,1%), oito referências às TIC e outras oito à pesquisa na *Internet* (3,4%).

Nas planificações analisadas das disciplinas de línguas dos CDC, as modalidades de avaliação centram-se essencialmente na formativa e sumativa (Figura 11). Contudo, não se encontram indicações de como se processa a avaliação formativa e que instrumentos são associados a este tipo de avaliação. Relativamente à avaliação diagnóstica, já antes tínhamos analisado e notado praticamente a sua ausência.

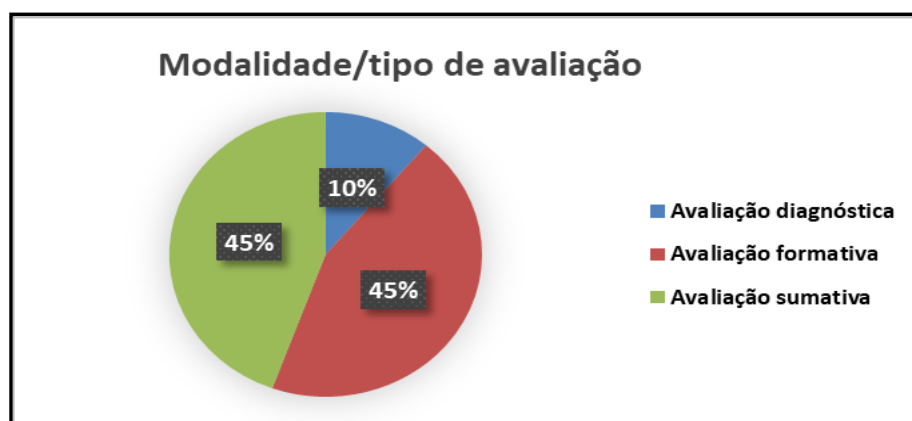


Figura 11. Percentagem de planificações com registos das modalidades de avaliação

Os instrumentos de avaliação indicados nas planificações (Figura 12) são variados, mas incidem mais em exercícios orais, de compreensão e expressão, incluindo os debates (28 referências), seguindo-se os trabalhos de produção escrita (21 referências) e testes sumativos escritos bem como a observação direta das atitudes dos alunos e da participação nas atividades (19 referências cada). A avaliação da leitura está também presente com 10 referências. As planificações das disciplinas de línguas apenas apresentam uma referência relativamente aos portefólios e à pesquisa, levando-nos a considerar que a diversificação dos instrumentos de avaliação não está completamente adequada ao QECRL e aos referenciais

programáticos dessas disciplinas. Verifica-se, sobretudo, que estes instrumentos não são ainda considerados nas planificações e poderão também não ser uma prática comum na avaliação.

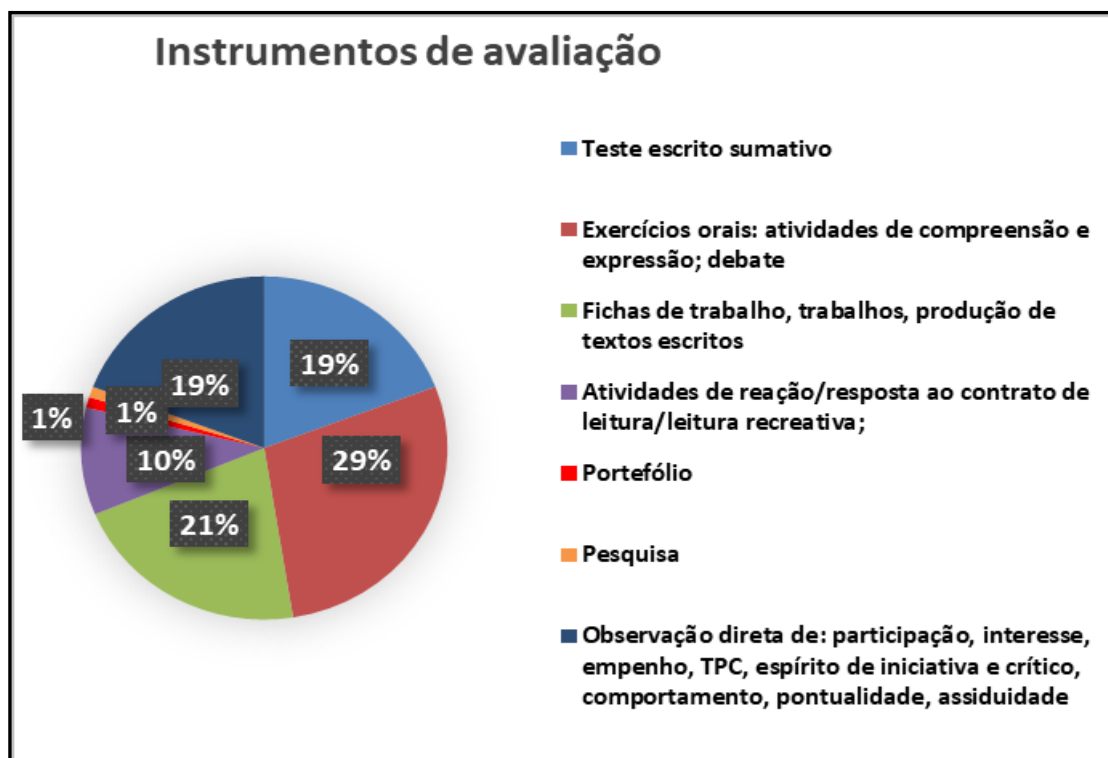


Figura 12. Percentagem de registos de instrumentos de avaliação nas planificações

A bibliografia e os recursos inscritos nas planificações (Figura 13) são variados, lúdicos e interativos, conforme se indica também nos respetivos programas dos cursos.

Em primeiro lugar, apresentam-se os recursos multimédia, audiovisuais e *internet*, seguindo-se os textos de apoio selecionados e elaborados pelo professor para adequar aos conteúdos a desenvolver e aos interesses e dificuldades dos alunos e só um número muito reduzido de planificações (5) indica o recurso ao manual e livros de exercícios.

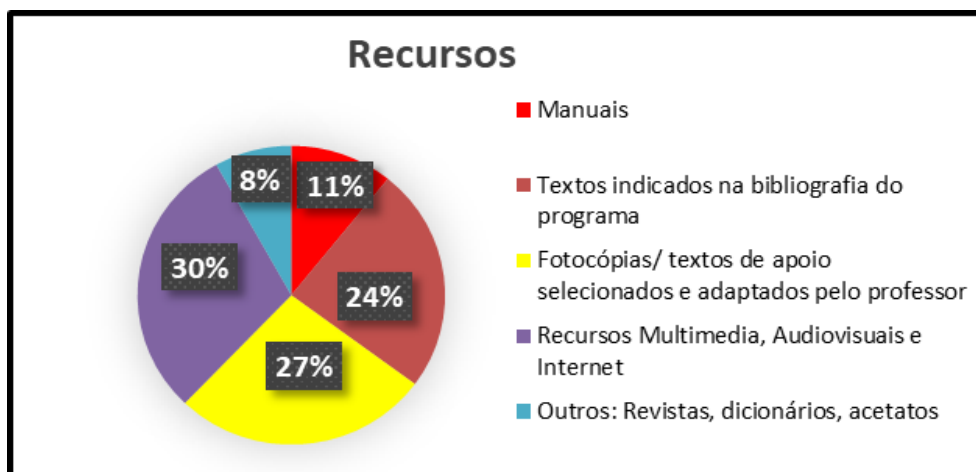


Figura 13. Percentagem de registos da bibliografia e de recursos nas planificações

A análise documental das planificações indica convergências da planificação com as orientações programáticas, principalmente ao nível dos conteúdos e dos objetivos, mas também algumas desconformidades ao nível da análise diagnóstica dos alunos, dos métodos e diversidade de instrumentos de avaliação, e de maior valorização de estratégias de ensino mais centradas no professor. Neste âmbito, a análise indica divergências entre os recursos interativos e lúdicos e as estratégias e métodos de ensino que dão pouco enfoque aos projetos e aos trabalhos de grupo e de par, centrando-se mais nos métodos transmissivos e na interação professor aluno.

Neste sentido, assinalam-se as dificuldades de planificação de acordo com os referenciais e o público a quem se destinam os CDC, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos. Outra dificuldade sinalizada, refere-se à construção de planos de ação congruentes nas suas diferentes dimensões com a articulação dos seus componentes e com coerência interna para que o guia de ação não se desvie da qualidade que se pretende para os projetos educativos e formativos destes alunos. Tendo por base as noções propostas por De Ketele et al. (1994), há que determinar as finalidades, objetivos, temas e conteúdos e associar os respetivos métodos pedagógicos com a escolha de um conjunto vasto e diverso de estratégias de acordo com os interesses e necessidades dos formandos. A clarificação das finalidades e dos objetivos guiam a ação do formador, situando-o relativamente às conceções de aprendizagem subjacentes, e a hierarquização dos conteúdos deve atender a critérios de seleção logo, psico e sócio-cêntricos, conforme se centra no conteúdo em si mesmo, nas

condições dos formandos para aprender ou na resolução de problemas sociais. A seleção dos métodos, das atividades e dos recursos deverá respeitar o projeto no seu todo, adequando-se aos objetivos e ao desenvolvimento dos conteúdos em cada momento, considerando também que para um público heterogéneo e com um percurso escolar irregular é necessário apostar mais na metodologia de resolução de problemas, conjugando a teoria e a prática, utilizando métodos mais centrados nos alunos e organizando-os em diversas formas sociais de trabalho, o que não significa que não possam ser usados métodos transmissivos, mas no devido contexto, de acordo com os momentos e objetivos concretos. O processo avaliativo deve fazer também parte da planificação, prevendo-se os diferentes momentos e a natureza dos instrumentos de avaliação mais adequados, que vão para lá do controlo e da medida, e integrem uma interpretação qualitativa dos dados, numa perspetiva construtivista que possibilite o confronto entre referente e referido (Hadji, 1994) e proporcione a dinâmica regeneradora e o aperfeiçoamento constante.

Em síntese, os planos de trabalho dos docentes, embora sejam desenhados com base nas orientações programáticas, não integram várias indicações do QECRL, principalmente ao nível da avaliação e da gestão flexível do currículo. No plano concetual, seguem uma estrutura fixa mais associada ao tempo do professor para cumprimento dos elencos modulares não se percebendo evidências de flexibilidade, para irem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, nem de coordenação e de articulação interdisciplinar. Mesmo nas visitas de estudo os planos não indicam o contributo das diferentes disciplinas para o projeto da turma. As dificuldades encontradas no âmbito da planificação estão, de certo modo, relacionadas com a transição paradigmática de organização e abordagem do currículo, onde a conceção do plano educativo e formativo da turma e de cada aluno e a sua aplicação e avaliação têm a ganhar com o trabalho colaborativo dos docentes em equipas pedagógicas no âmbito da planificação interdisciplinar e na partilha de métodos e materiais bem como com a formação contínua adequada à especificidade dos cursos em termos concetuais e operacionais.

CAPÍTULO 6: A VOZ DOS DOCENTES DE LÍNGUAS DOS CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO - RESULTADOS OBTIDOS

1. Introdução

A pesquisa empírica teve continuidade com a realização de entrevistas semi-diretivas a professores dos departamentos de línguas, com experiência de trabalho em CDC, em escolas dos ensinos básico e secundário.

Demos voz aos atores que nos poderiam informar e dar opinião sobre a importância, pertinência e características específicas dos cursos bem como as competências mais relevantes e necessárias para trabalhar com sucesso nesta tipologia de ensino. Pretendíamos conhecer as suas práticas de trabalho nos CDC e na coordenação do trabalho nas equipas pedagógicas, em especial se se distinguem do trabalho com os cursos do ensino regular e se sim em que diferem. Procurávamos, a perspetiva sobre a sua própria atuação, os pontos fortes e pontos fracos, razões e estratégias de resolução de problemas e respetivos efeitos. Era também nossa intenção identificar a formação recebida e a sua relevância e utilidade para o trabalho com os CDC bem como as razões que, na sua perspetiva, podiam elucidar sobre a diferença significativa de dificuldades dos professores do departamento de línguas relativamente aos docentes de outros departamentos. Procurávamos inferir hipóteses para a fase seguinte identificando as áreas de interesse e necessidades de desenvolvimento profissional para se poder construir um plano de formação fundamentado e pertinente.

Deste modo, algumas questões se impunham: até que ponto as competências necessárias para trabalhar com os CDC são específicas ou idênticas às exigidas pelos currículos padrão dos Ensinos Básico e Secundário regular? Até que ponto os docentes sentem constrangimentos e dificuldades em função do seu nível de interesse e motivação para o trabalho com este tipo de alunos? Que interesses, motivações, constrangimentos, dificuldades, preocupações e necessidades de formação têm os docentes do departamento de línguas para trabalhar com este tipo de cursos? Até que ponto os docentes sentem mais necessidades de formação, ou porque o seu desenvolvimento profissional foi fraco ou porque são mais exigentes consigo próprios em relação à sua prática profissional? Até que ponto a

natureza e o nível das necessidades de formação dos docentes dependem do seu projeto de desenvolvimento ou do seu percurso anterior de formação?

Neste capítulo, pretendemos dar conta da apresentação dos dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de línguas dos CDC e analisar e interpretar os resultados à luz dos objetivos do estudo. Apresentamos também a caracterização dos sujeitos entrevistados para compreender o contexto da recolha de dados (Anexo 30) e para os relacionar com os resultados das entrevistas de modo a retirar conclusões pertinentes para a determinação das necessidades de formação destes docentes.

2. Caracterização dos Docentes Entrevistados

Como anunciámos anteriormente, foram entrevistados vinte docentes de línguas que trabalham em CDC, em oito escolas dos ensinos básico e secundário, no distrito de Castelo Branco. A distribuição dos docentes pelas diferentes escolas foi, de certo modo, equilibrada, entre os docentes que trabalham em meio urbano (55% na cidade) e em meio rural (45%). A grande maioria dos entrevistados é do sexo feminino (80%), pois apenas entrevistámos quatro docentes do sexo masculino, o que corresponde à realidade da população docente dos grupos de ensino que se situam na área de letras, especificamente no domínio das línguas. Não entrevistámos qualquer docente na faixa etária entre os 20 e 29 anos, tendo a grande maioria mais de 40 anos, como podemos observar no Quadro 19.

Quadro 19: *Distribuição do número e percentagem de docentes entrevistados em relação à idade*

| Idade | Nº | % |
|-----------------|-----------|------------|
| 20 a 29 anos | 0 | 0 |
| 30 a 39 anos | 3 | 15 |
| 40 a 49 anos | 9 | 45 |
| Mais de 49 anos | 8 | 40 |
| <i>Total</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |

Todos os docentes são licenciados em línguas: Cursos de Língua e Cultura Portuguesas -1 e de Línguas e Literaturas Modernas, nas suas diferentes variantes (Inglês e

Alemão – 11; Português e Francês – 5; Português e Inglês – 1; Inglês e Francês – 1; Inglês e Espanhol – 1). A grande maioria licenciou-se em instituições portuguesas (90%) de ensino superior público, nomeadamente nas Universidades de Lisboa (50%), de Coimbra (20%), de Aveiro (5%), do Porto (5%), da Beira Interior (5%) e na Universidade Aberta (5%); um docente (5%) licenciou-se numa Universidade privada, a Universidade Autónoma de Lisboa e outro docente licenciou-se numa Universidade em França. Dos docentes que já realizaram pós-graduações (7) a grande maioria obteve o grau de mestre no âmbito da Didática das Línguas (4), dois optaram pelo ramo das Ciências da Educação e um docente é doutorado em Letras, no domínio da Didática da Língua Estrangeira. Podemos considerar que entrevistámos um grupo de docentes com conhecimentos específicos no campo das línguas e da sua didática.

Vinte e cinco anos separam estes docentes em termos do momento da obtenção da sua qualificação académica, entre 1978 e 2003, com implicações nas modalidades de profissionalização para a docência realizadas. Essa habilitação profissional variou entre o ramo educacional com estágio integrado no curso, aulas assistidas e observação de aulas dos orientadores (45%), a profissionalização em exercício com aulas assistidas (25%) e a profissionalização em exercício pela Universidade Aberta, sem estágio e, portanto, sem qualquer aula assistida (30%). A grande maioria teve, pois, um estágio que lhe permitiu a reflexão sobre a prática docente, nomeadamente a componente científica e pedagógica no quadro da supervisão da prática pedagógica, mas também não ficamos indiferentes ao facto de uma percentagem significativa (30%) da amostra não ter tido, na sua preparação inicial para a docência, qualquer oportunidade de ter interlocutor para confrontar as suas práticas, dando-as a conhecer e sobretudo refletir sobre os pontos fortes ou aspetos a melhorar.

Quanto à sua situação profissional, a maior parte tem uma situação estável, pertencendo ao quadro de escola ou de agrupamento (80%), uma minoria pertence ao quadro de zona pedagógica (15%) e apenas um docente é contratado (5%).

Embora a maior parte dos docentes entrevistados pertença a grupos bi-disciplinares como Português e Francês, Português e Inglês, Inglês e Alemão, Inglês e Espanhol e Francês e Inglês, no ano letivo em que foram entrevistados estavam a lecionar apenas uma língua aos alunos dos CDC, o que condicionou o equilíbrio na distribuição dos docentes por língua lecionada (Quadro 20). Contudo, se considerarmos que os docentes ao refletirem sobre as questões colocadas apresentam as suas opiniões com base nas suas experiências, recorrendo

sistematicamente às outras disciplinas lecionadas em anos anteriores, a representatividade é de algum modo melhorada. A distribuição apurada permitiu verificar a ausência do Espanhol e do Alemão como línguas lecionadas nos CDC por estes docentes e a diminuta expressão do ensino da Língua Francesa. Já a Língua Inglesa é, das Línguas Estrangeiras, aquela que apresenta maior expressão. Tanto a Língua Portuguesa como a Língua Estrangeira são obrigatórias na componente sociocultural de todos os cursos. Contudo, a Língua Estrangeira pode constituir a iniciação de uma nova língua ou a sua continuação, de acordo com o percurso prévio dos alunos e as suas habilitações e visa o desenvolvimento da competência de comunicação plurilingue e pluricultural conforme o QECRL (CE, 2001b).

Quadro 20: *Distribuição do número e percentagem de docentes entrevistados em relação à língua lecionada*

| Língua lecionada | Nº | % |
|------------------|-----------|------------|
| Português | 5 | 25 |
| Inglês | 13* | 65 |
| Francês | 2* | 10 |
| <i>Total</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |

* Dois docentes têm experiência de leção de Português nos CDC

A formação contínua específica para o trabalho com os CDC foi praticamente nula para estes docentes, pois apenas dois declararam ter obtido formação contínua no âmbito do processo de RVCC.

Quanto à experiência profissional docente, a maioria dos entrevistados tinha entre 8 e 25 anos de serviço (55%), situando-se potencialmente, segundo a perspetiva teórica das fases da carreira de Huberman (1989), na fase da diversificação, do investimento ou do questionamento. Assim, podíamos esperar que estes docentes estivessem mais disponíveis para aceitar novos desafios, mas também era possível irmos encontrar quem não estivesse disposto a mudar as suas rotinas. De acordo com a mesma proposta teórica, 40% dos docentes com tempo de serviço entre 26 e 35 anos são tendencialmente mais conservadores e propensos à crítica e às lamentações. Apenas um docente (5%) se situava no intervalo entre 4 e 7 anos de serviço, encontrando-se, em teoria, na fase da estabilização, procurando compromissos e tentando afirmar-se na profissão. Nenhum docente se encontrava na fase de

sobrevivência, até 3 anos de serviço, ou na fase de desinvestimento, superior a 35 anos de serviço.

Os docentes entrevistados lecionavam vários CDC no ano letivo de 2011/2012 e alguns lecionavam simultaneamente em mais do que um curso. Três docentes reportam-se aos cursos tidos em 2010-2011. A grande maioria dos docentes, para além dos CDC, trabalha também nos cursos do ensino regular (85%), como se pode verificar no Quadro 21. De entre os CDC, os cursos profissionais foram os mais lecionados pelos docentes entrevistados (70%), seguidos dos cursos de educação e formação (40%) e do processo de RVCC (20%).

Quadro 21: *Distribuição do número e percentagem de docentes entrevistados em relação aos CDC lecionados*

| Cursos lecionados | Nº | % |
|---------------------|----|----|
| CEF | 8* | 40 |
| EFA | 1 | 5 |
| RVCC | 4 | 20 |
| Profissionais | 14 | 70 |
| Formações Modulares | 0 | 0 |

* Três docentes referem a experiência do ano 2010-2011

Nenhum docente trabalhava com FM, o que nos leva a concluir que este tipo de formações que tem como finalidade o aperfeiçoamento de conhecimentos e de competências para integração de adultos na vida ativa, que se orienta pelo preenchimento de lacunas de formação individual e profissional, ainda não encontrou expressão nos cursos proporcionados pelas Escolas do Ensino Básico e Secundário, principalmente ao nível das línguas. Este dado acompanha os resultados do estudo por nós realizado em 2009. De facto as escolas não proporcionam com regularidade FM singulares, mas apenas integradas em cursos EFA, quer pelo reduzido número de alunos interessados no mesmo módulo, por limitação de financiamento ou por razões de falta de enquadramento desta valência no contexto escolar. Também os Cursos EFA tiveram reduzida expressividade, pois apenas um docente declarou trabalhar com um curso EFA. Concluímos, tal como em 2009, que as valências dedicadas aos adultos, em termos reais, ainda são pouco diversificadas se tivermos em conta as reais

necessidades deste segmento da população, num interior caraterizado por elevados índices de baixa escolarização e formação profissional.

Relativamente à experiência dos docentes nos CDC (Quadro 22), ela é variada. Tendo em conta que estes cursos são recentes nas Escolas do Ensino Básico e Secundário, a grande maioria do grupo entrevistado era detentor de uma experiência considerável. Destacamos que 50% dos docentes tinha mais de 5 anos de trabalho em CDC e se considerarmos a experiência superior a 3 anos a percentagem sobe para 70% dos docentes.

Quadro 22: *Distribuição do número e percentagem de docentes entrevistados em relação à experiência nos CDC*

| Experiência nos CDC | Nº | % |
|---------------------|-----------|------------|
| Menos de 1 ano | 1 | 5 |
| 1 ano | 0 | 0 |
| 2 anos | 2 | 10 |
| 3 anos | 3 | 15 |
| 4 anos | 3 | 15 |
| 5 anos | 1 | 5 |
| Mais de 5 anos | 10 | 50 |
| <i>Total</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |

Dos 20 docentes entrevistados, 70% tem desempenhado outros cargos para além de professores de CDC. O cargo mais desempenhado foi o de diretor de turma, referido por 12 docentes (60%), seguido do cargo de coordenador de curso (25%), de coordenador das novas oportunidades (10%), de coordenador de departamento (10%), de delegado de grupo (5%) e de coordenador de diretores de turma (10%). Consideramos que a experiência em funções de organização também é expressiva o que poderá ajudar a compreender os pontos de vista dos docentes quanto à organização dos CDC.

A participação de 45% dos docentes em projetos e outras atividades é muito diversificada, tendo alguns docentes desenvolvido mais de um projeto. Destacamos as áreas em que os mesmos se situaram, porque nos ajudam a compreender os interesses e preocupações destes docentes e a dinâmica que imprimem ao seu trabalho. Desenvolveram projetos no âmbito da cidadania, como o Voluntariado, Parlamento Europeu, Gabinete de Gestão de Conflitos, Projeto Direitos, Deveres e Disciplina, (25%); no domínio das atividades culturais e de desenvolvimento da capacidade leitora, reflexiva e de escrita, com os diferentes

Clubes Interdisciplinares, Educação para os Media e Jornal Escolar (20 %); no âmbito da parceria entre instituições escolares para desenvolver o conhecimento e competências relativas ao exercício de uma cidadania europeia ativa, como o *Comenius* (15%) e no campo do Empreendedorismo (5%) também relacionado com a vida ativa e com o propósito de enriquecer os CDC.

3. Tratamento e Apresentação dos Dados

Cada entrevista foi transcrita em protocolo a partir da respetiva gravação devidamente autorizada. No sentido de identificar os diferentes protocolos sem quebrar o anonimato garantido aos entrevistados, atribuímos um código (do P1 ao P20) representando o professor com a letra P e o número sequencial da entrevista realizada. Os vinte protocolos que constituem o *corpus* documental para a análise dos dados (Anexo 31) foram objeto de análise de conteúdo temática através de um procedimento que se iniciou de modo mais fechado e dedutivo, apoiado no quadro teórico e no guião preparatório das entrevistas, para um procedimento aberto e indutivo que permitisse organizar a informação, condensar os dados e apresentá-los em temas, categorias, subcategorias e indicadores de modo a interpretar os resultados e a obter conclusões.

O processo de categorização foi um processo moroso e obedeceu a um escrutínio rigoroso com o esclarecimento, até para nós próprios, dos respetivos critérios de agrupamento para a sua fixação. A primeira grade contruída com a análise do primeiro protocolo foi sendo reformulada e atualizada à medida que se ia integrando novas unidades de registo provenientes dos sucessivos protocolos.

As respostas dos docentes às questões colocadas nas entrevistas agruparam-se em torno de três temas:

Tema I – Representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das Línguas

Tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC

Tema III – Experiências dos professores no trabalho com os CDC

O procedimento para garantir a validade e fidelidade da categorização compreendeu as seguintes etapas:

- 1º. Tratamento de todos os protocolos das entrevistas: leitura flutuante; seleção e recorte das unidades de registo dentro da mesma unidade semântica; criação de categorias e de subcategorias; dedução dos indicadores a partir das unidades de registo.
- 2º. Entrega de três grades de categorias correspondendo aos três temas abordados e de 214 unidades de registo a três analistas diferentes com experiência de trabalhos de análise de conteúdo para, individualmente, realizarem a sua codificação associando as unidades de registo às respectivas categorias.
- 3º. Análise comparativa do trabalho realizado pelas três analistas e cálculo do índice de fidelidade da categorização criada.
- 4º. Comparação da análise de conteúdo por nós realizada com as três análises independentes para refletir e melhorar a categorização.

O índice de fidelidade intercodificadores obtido através da fórmula apontada por Manuela Esteves (2006a, p.124) foi de 0.72, estando dentro dos limites considerados aceitáveis (Miles & Huberman, 1984, citados em Esteves, 2006a), dado tratar-se, por um lado, de um primeiro contacto dos três codificadores com o mesmo material empírico e por outro, trabalharem de modo independente e sem qualquer tipo de informação adicional.

Relativamente ao Tema I – Representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das Línguas – verificaram-se 41 acordos e 13 desacordos entre os codificadores, tendo sido obtido um índice de fidelidade satisfatório de 0.76.

No Tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC - foram obtidos 48 acordos e 16 desacordos tendo resultado um índice dentro de limite satisfatório de 0.75.

Quanto ao Tema III – Experiências dos professores no trabalho com os CDC – verificaram-se 66 acordos e 30 desacordos tendo o índice de fidelidade ficado apenas em 0.69.

Procurar a fidelidade da categorização foi importante para aprimorar a análise uma vez que permitiu minimizar os erros das interpretações subjetivas que decorrem do processo

indutivo e aberto de classificação do material empírico. O grau de concordância intracodificador obtido com a codificação do material empírico em dois momentos diferentes e distanciados no tempo bem como o acordo intercodificadores obtido pelos três analistas independentes sobre o mesmo material (10%) permitiu refletir sobre os aspetos divergentes e reajustar, pontualmente, o sistema de categorias criado bem como o recorte das unidades de registo e a inserção de informação adicional que ajudasse a entender o contexto do discurso. A descrição de cada categoria desempenhou também para nós um papel fundamental neste processo de categorização porque nos ajudou a enquadrar os recortes das diferentes unidades de registo e a estabelecer os respetivos limites.

Após este processo de reajuste, demos por concluída a codificação de todo o material empírico resultante das entrevistas aos docentes, tendo chegado a uma categorização geral que agrupa 22 categorias e 113 subcategorias, resumindo e simplificando a extensa informação reunida nos 530 indicadores que provém das 2399 unidades de registo, com origem no discurso dos docentes e que constituem o anexo 32. Como vimos, a expressão dos entrevistados foi rica e abundante em termos de conteúdo. Apresentamos em seguida a categorização produzida por tema – categorias e respetivas subcategorias - e explicitamos o sentido de cada uma em função do conteúdo acolhido.

A categorização do primeiro tema sobre as “Representações gerais dos docentes acerca dos CDC e aprendizagem das línguas” contempla quatro categorias e 25 subcategorias, conforme se pode constatar no Quadro 23.

A categoria A – Interesse social dos cursos - inclui os registos em que os docentes apresentam a sua ideia sobre o interesse social dos cursos, nomeadamente os diferentes contributos para a qualificação dos alunos e de Portugal, para reduzir o analfabetismo, o abandono e o insucesso escolar, permitindo concluir a escolaridade em vias alternativas ao ensino regular, para a inserção no mercado de trabalho e na vida ativa e para o emprego docente.

A categoria B – Aspetos considerados bem-sucedidos - reúne os registos que indicam os aspetos bem-sucedidos dos CDC os quais incluem a formação dos alunos em contexto de trabalho, a boa preparação técnica com uma forte dimensão prática onde se desenvolvem as competências específicas de cada curso, a sua realização na escola pública como

complemento à oferta educativa e o acompanhamento dos alunos pelos professores e pelas famílias.

Quadro 23: *Distribuição das categorias e subcategorias no tema I – Representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das línguas*

| Tema I – Representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das línguas | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| A. Interesse social dos cursos | A1. Contributo para a qualificação do País A2. Contributo para a redução do analfabetismo A3. Contributo para a redução do abandono escolar A4. Contributo para a redução do insucesso escolar A5. Contributo para a inserção no mercado de trabalho A6. Contributo para o emprego docente |
| B. Aspetos considerados bem-sucedidos | B1. Formação em contexto de trabalho B2. Preparação técnica B3. Dimensão prática B4. Realização na escola pública B5. Acompanhamento dos alunos pelos professores B6. Acompanhamento dos alunos pelas famílias |
| C. Aspetos negativos ou produtores de dificuldades | C1. Desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos C2. Preconceitos contra os cursos C3. Burocracia C4. Heterogeneidade das turmas C5. Facilitismo C6. Exigência do currículo C7. Pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias |
| D. Condições para o sucesso dos cursos | D1. Mudança nas condições de acesso aos cursos D2. Mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina D3. Mudanças no currículo D4. Melhoria da articulação escola – empresas D5. Melhor divulgação D6. Mudanças na formação e horário de trabalho dos professores |

A categoria C – Aspetos negativos ou produtores de dificuldades - agrupa as referências dos docentes aos aspetos negativos ou que provocam dificuldades, nomeadamente

o desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos por parte dos alunos, das famílias e da sociedade, os preconceitos contra os cursos, os alunos e os docentes que trabalham nestas valências, a elevada burocracia, a heterogeneidade das turmas, o facilitismo, a exigência do currículo e o pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias.

A categoria D – Condições para o sucesso dos cursos - inclui os registos que se referem às condições que os docentes propõem para o sucesso dos cursos, nomeadamente as mudanças relativas ao acesso dos alunos aos cursos, à estrutura e organização dos mesmos para melhorar a disciplina, ao currículo, à formação e horário de trabalho dos docentes bem como as melhorias a introduzir na articulação escola empresas e na divulgação dos cursos.

O segundo tema junta as “opiniões dos docentes acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC”, organizadas em 11 categorias e 47 subcategorias, conforme se documenta no Quadro 24.

A categoria A – Formação inicial inexistente - inclui os registos dos docentes que referem a falta de preparação da formação inicial (curso e estágio) para a especificidade destes cursos.

A categoria B – Aspectos valorizados na formação inicial para desenvolver o trabalho nestes cursos - reúne os registos em que os docentes destacam os aspetos da formação inicial que foram úteis para o desenvolvimento do trabalho nos CDC situando-os no domínio da didática das línguas, das TIC e da prática pedagógica.

A categoria C – Propostas sobre a formação inicial necessária - integra os registos com as propostas dos docentes sobre a formação inicial necessária, distinguindo o domínio do desenvolvimento pessoal e social e também o estágio em CDC.

A categoria D – Formação contínua específica inexistente - agrupa os registos em que os docentes referem a falta de formação contínua específica para trabalhar com os CDC e a sua necessidade.

A categoria E – Formação contínua útil - inclui todas as referências dos docentes às temáticas e assuntos tratados nas ações de formação contínua que foram úteis para o trabalho com os CDC, nomeadamente os contributos das ações de formação contínua em geral e das ações em didática específica da LE, nos novos programas de Português, na metodologia de trabalho de projeto, em TIC, na avaliação das aprendizagens dos alunos e em RVCC.

Quadro 24: *Distribuição geral das categorias e subcategorias no tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC*

| Tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| A. Formação inicial inexistente | - |
| B. Aspetos valorizados na formação inicial para desenvolver o trabalho nestes cursos | B1. Didáticas de línguas B2. TIC B3. Prática pedagógica |
| C. Propostas sobre a formação inicial necessária | C1. Domínio do desenvolvimento pessoal e social C2. Estágio em turmas de CDC |
| D. Formação contínua específica inexistente | D1. Ausência de formação específica para trabalhar com os CDC D2. Necessidade de formação contínua específica |
| E. Formação contínua útil | E1. Contributo da formação contínua em geral E2. Contributo da formação em didática específica da LE E3. Contributo da formação nos novos programas de Português E4. Contributo da formação na metodologia de trabalho de projeto E5. Contributo da formação em TIC E6. Contributo da formação em avaliação das aprendizagens dos alunos E7. Contributo da formação contínua específica em RVCC |
| F. Formação especializada útil | - |
| G. Papel da experiência profissional e da autoformação | G1. Contributo da experiência como docente G2. Contributo da experiência como aluno G3. Contributo da autoformação |
| H. Papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC | H1. Ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular H2. Contributo positivo do departamento curricular H3. Contributo positivo do grupo disciplinar H4. Contributo positivo da coordenação de curso H5. Contributo positivo da direção de turma H6. Contributo positivo da coordenação das novas oportunidades H7. Necessidade de maior apoio |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Necessidades de formação contínua prioritárias | I1. Domínio das concepções presentes nos documentos orientadores dos CDC I2. Domínio da organização do currículo I3. Domínio científico de especialidade I4. Domínio das metodologias e estratégias de ensino I5. Domínio da relação pedagógica I6. Domínio da avaliação |
| J. Razões que levam os docentes de línguas a apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC | J1. Dificuldades na transição paradigmática para abordagem do currículo J2. Frustração em relação ao desempenho dos alunos J3. Dificuldades associadas à barreira linguística J4. Dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação J5. Frustração dos professores face à falta de tempo para preparação de materiais J6. Dificuldade na seleção do objeto da avaliação J7. Dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira J8. Exigência maior dos professores para com a profissão |
| K. Competências necessárias aos professores de línguas dos CDC | K1. Idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular K2. Dimensão da organização e gestão do currículo K3. Dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica K4. Dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho K5. Dimensão da comunicação K6. Dimensão das estratégias e metodologias K7. Dimensão da relação pedagógica K8. Dimensão da avaliação das aprendizagens K9. Perfil geral de competências desejáveis |

A categoria F – Formação especializada útil - contém todas as referências dos docentes aos assuntos tratados na formação especializada que foram úteis para o trabalho com os CDC, nomeadamente a especialização em supervisão e avaliação.

A categoria G – Papel da experiência profissional e da autoformação - contém os registos em que os docentes referem o papel da experiência profissional e da autoformação para o trabalho com os CDC, especificando os diferentes contributos como docente, como aluno e da autoformação.

A categoria H – Papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC - junta as referências dos docentes ao papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC, dividindo as suas opiniões pela ausência de apoio, pela necessidade de maior apoio e pelo contributo positivo que foi dado pelas diferentes estruturas educativas como o grupo disciplinar, o departamento curricular, a direção de turma e a coordenação de curso e das novas Oportunidades.

A categoria I – Necessidades de formação contínua prioritária - reúne as referências dos docentes sobre as necessidades de formação contínua prioritárias que em sua opinião se situam em diferentes domínios, como as conceções presentes nos documentos orientadores dos cursos, a organização do currículo, o domínio científico de especialidade, as metodologias e estratégias de ensino, a relação pedagógica e a avaliação.

A categoria J – Razões que levam os docentes de línguas a apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC - agrega os registos onde os docentes expõem as razões que em sua opinião levam os docentes de línguas a expressarem mais dificuldades no trabalho com os CDC do que os docentes de outros departamentos: dificuldades na transição paradigmática para a abordagem do currículo; frustração dos docentes face ao desempenho dos alunos porque não corresponde às expectativas; dificuldades associadas à barreira linguística com interferência, ou não, da língua materna na aula da Língua Estrangeira; dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação porque comunicar é estar em ação e é preciso integrar e ativar várias competências; frustração dos professores face à falta de tempo para preparar materiais; dificuldade na seleção do objeto da avaliação dando primazia à avaliação da teoria e da escrita; dificuldade em demonstrar que a Língua Estrangeira tem utilidade; exigência maior dos docentes para com a profissão, exigindo mais da sua prática e do seu trabalho.

A categoria K – Competências necessárias aos professores de línguas dos CDC - agrupa as referências dos docentes às competências que em sua opinião são necessárias aos professores de línguas dos CDC. As suas opiniões dividem-se entre as mesmas competências

do ensino regular e competências específicas situadas em diferentes dimensões como: a organização e gestão do currículo, nomeadamente quanto aos referentes, à planificação, à adaptação do currículo...; a articulação do trabalho da equipa pedagógica no que diz respeito à capacidade de realizar a articulação horizontal e vertical do currículo com os contributos das várias disciplinas e a capacidade de trabalhar com toda a equipa pedagógica nas propostas de resolução dos conflitos para melhorar o clima de sala de aula; a preparação dos alunos para o mundo do trabalho; a comunicação ao nível das estratégias do funcionamento da língua, alargamento de vocabulário, desenvolvimento da escrita...; as estratégias e metodologias de motivação dos alunos, da organização e uso de atividades e estratégias lúdicas, práticas, diversificadas, diferentes, ...; a relação pedagógica incluindo a capacidade de identificação de problemas, estratégias de resolução de conflitos e de estabelecer uma boa relação com os alunos; a avaliação das aprendizagens, de maneira diferente, com exigência mas de acordo com a especificidade dos cursos, valorizando a construção da aprendizagem. Apresentam ainda propostas para um perfil geral de competências desejáveis para os docentes trabalharem com estes cursos.

O terceiro tema contempla sete categorias e 39 subcategorias onde estão reunidas as “experiências dos professores no trabalho com os CDC”, conforme Quadro 25.

A categoria A – Formação dos alunos - agrupa os registos em que os docentes referem a sua experiência no âmbito destes cursos ao nível da formação dos alunos, destacando os seus interesses predominantes (o que gostam de fazer e aprender), as suas dificuldades e problemas mais frequentes nos domínios cognitivo e comportamental (as suas características negativas como falta de trabalho, falta de perspetivas futuras, falta de motivação) e os seus resultados gerais (se melhoraram, se a estratégia resultou, se foi bom para os alunos).

A categoria B – Sentimentos do próprio professor – junta os registos que se referem aos sentimentos do próprio professor, nomeadamente os êxitos que alcançaram (o que fizeram bem e teve sucesso) e as dificuldades que têm tido na transição paradigmática, por se encontrarem muito ligados ao currículo normal; na relação pedagógica, na gestão da disciplina na sala de aula e da imprevisibilidade dos alunos; nas práticas, metodologias e estratégias de organização e gestão do trabalho de grupo, de pesquisa, de projeto, de

diferenciação pedagógica, de motivação, de uso das tecnologias e de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Quadro 25: *Distribuição das categorias e subcategorias no tema III – Experiências dos professores no trabalho com os cursos de dupla certificação*

| Tema III – Experiências dos professores no trabalho com os cursos de dupla certificação | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| A. Formação dos alunos | A1. Interesses predominantes A2. Dificuldades/problemas mais frequentes A3. Resultados gerais |
| B. Sentimentos do próprio professor | B1. Êxitos B2. Dificuldades na transição paradigmática B3. Dificuldades na relação pedagógica B4. Dificuldades nas práticas/metodologias/ trabalho de grupo B5. Dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de pesquisa B6. Dificuldades nas práticas /metodologias/trabalho de projeto B7. Dificuldades nas práticas /metodologias/Diferenciação pedagógica B8. Dificuldade nas práticas/estratégias de motivação B9. Dificuldade nas práticas/uso das tecnologias B10. Dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos |
| C. Avaliação dos recursos educativos disponíveis | C1. Vantagens do manual C2. Limitações do manual C3. Necessidade de preparação e construção de materiais variados C4. Utilização de materiais e recursos diversificados |
| D. Experiências sobre avaliação das aprendizagens | D1. Objeto de avaliação D2. Recurso ao Portefólio D3. Dispositivo e instrumentos de avaliação D4. Instrumentos de autocorreção D5. Instrumentos de registo D6. Critérios de avaliação D7. Avaliação de diagnóstico D8. Avaliação formativa D9. Processo de autoavaliação D10. Heteroavaliação |

| | |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E. Avaliação das práticas dos docentes | E1. Avaliação dos materiais pelos alunos E2. Avaliação das metodologias pelos alunos E3. Reorientação da prática pedagógica |
| F. Comparação do trabalho no ensino regular e nos CDC | F1. Identidade de práticas: Modo de trabalho semelhante ao ensino regular F2. Diversidade de práticas: maior variedade de estratégias e atividades do que no ensino regular |
| G. Trabalho dos docentes em equipas | G1. Positivo: Participação em reuniões periódicas G2. Positivo: Enfoque das reuniões relativamente aos alunos G3. Positivo: Apoio da equipa a colegas com necessidade G4. Positivo: Articulação pedagógica entre disciplinas G5. Positivo: Colaboração na organização administrativa G6. Negativo: Valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico G7. Negativo: Ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos |

A categoria C – Avaliação dos recursos educativos disponíveis - reúne as referências dos docentes à avaliação dos recursos educativos disponíveis para os CDC, considerando as vantagens e limitações do uso do manual, a necessidade de preparação e construção de materiais variados, incluindo a pesquisa, construção e dificuldades e, por fim, o uso de materiais e recursos diversificados.

A categoria D – Experiências sobre a avaliação das aprendizagens - inclui as referências às suas experiências sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente o objeto de avaliação (o que avaliam); o recurso ao portefólio; o dispositivo e instrumentos (meios/método) de avaliação; o uso, ou não, de instrumentos de autocorreção; o tipo de instrumentos de registo que usam; os critérios de avaliação; a avaliação diagnóstica e de expectativas; a avaliação formativa; as experiências de autoavaliação e de heteroavaliação.

A categoria E – Avaliação das práticas dos docentes - agrupa os registos que referem a avaliação das práticas dos docentes, nomeadamente a avaliação realizada pelos alunos, dos materiais e das metodologias usadas pelos professores e a importância dessa avaliação na reorientação da prática pedagógica.

A categoria F – Comparação do trabalho no ensino regular e nos CDC - reúne os registros onde os docentes comparam o trabalho realizado nos CDC e o trabalho no ensino regular, indicando o que é idêntico, nomeadamente as estratégias, metodologias, atividades e reuniões da equipa pedagógica e o que é diferente sobretudo a maior variedade de estratégias e de atividades, maior recurso à língua materna, mais estratégias, menos TPC entre outras.

A categoria G – Trabalho dos docentes em equipas - agrega as referências ao trabalho dos docentes em equipas, distinguindo o que é positivo, como a participação em reuniões periódicas, enfoque das reuniões relativamente aos alunos (comportamento, assiduidade, avaliação), apoio da equipa a colegas com necessidade, articulação entre disciplinas, partilha entre docentes no âmbito da avaliação, colaboração na organização administrativa, e aquilo que é negativo, como a valorização do trabalho administrativo relativamente ao pedagógico e ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos.

4. Representações Gerais sobre os Cursos de Dupla Certificação e Aprendizagem das Línguas

Embora nesta fase do trabalho se privilegie a análise qualitativa dos dados, considerámos também a possibilidade de incluir a sua análise quantitativa, de acordo com a frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por subcategoria e categoria, conforme Quadro 26, pois entendemos que podem ajudar a interpretar o sentido das mesmas.

Considerámos que a frequência das unidades de registo em cada categoria pode significar a importância atribuída por este conjunto de docentes às respetivas dimensões. A frequência dos indicadores leva-nos para a abrangência, extensão e compreensão da informação. A frequência das unidades de contexto (U.C.), ou seja, dos entrevistados que repetiram a mesma ideia, pode indicar-nos a dimensão de perspetivas mais comuns aos docentes, sendo que essas repetições poderão significar a intensidade do seu valor. Contudo, tal não significou que abdicássemos do nosso objetivo de produção de um estudo qualitativo onde todos os dados são relevantes independentemente da sua frequência, na medida em que todos podem ajudar a clarificar sentidos.

As representações gerais dos docentes acerca dos CDC organizam-se em quatro categorias que, de acordo com a frequência das unidades de registo (U.R.), da maior para a menor, fica assim ordenada:

1º. Categoria A- Interesse social dos cursos (32,7%)

2º. Categoria C- Aspectos negativos ou produtores de dificuldades (30,4%)

3º. Categoria D- Condições para o sucesso dos cursos (20,4%)

4º. Categoria B – Aspectos considerados bem-sucedidos (16,5%)

Quadro 26: *Distribuição geral do número de indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema I – Representações gerais acerca dos cursos de dupla certificação e aprendizagem das línguas*

| TEMA I – REPRESENTAÇÕES GERAIS ACERCA DOS CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|---------|-------|------|--------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Subc. | Subc. | % Subc. | Subc. | Cat. | % Cat. |
| A: INTERESSE SOCIAL DOS CURSOS | | | | | | |
| A1: Contributo para a qualificação do País | 11 | 18 | 90% | 47 | 133 | 32,7% |
| A2: Contributo para a redução do analfabetismo | 1 | 2 | 10% | 3 | | |
| A3: Contributo para a redução do abandono escolar | 2 | 4 | 20% | 5 | | |
| A4: Contributo para a redução do insucesso escolar | 4 | 13 | 65% | 32 | | |
| A5: Contributo para a inserção no mercado de trabalho | 5 | 15 | 75% | 42 | | |
| A6: Contributo para o emprego docente | 1 | 2 | 10% | 4 | | |
| B: ASPETOS CONSIDERADOS BEM-SUCEDIDOS | | | | | | |
| B1: Formação em contexto de trabalho | 2 | 7 | 35% | 11 | 67 | 16,5% |
| B2: Preparação técnica | 5 | 8 | 40% | 19 | | |
| B3: Dimensão prática | 3 | 6 | 30% | 17 | | |
| B4: Realização na escola pública | 4 | 6 | 30% | 10 | | |
| B5: Acompanhamento dos alunos pelos professores | 4 | 9 | 45% | 9 | | |
| B6: Acompanhamento dos alunos pelas famílias | 1 | 1 | 5% | 1 | | |
| C: ASPETOS NEGATIVOS OU PRODUTORES DE DIFICULDADES | | | | | | |
| C1: Desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos | 6 | 8 | 40% | 33 | 124 | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|----|----|-------|
| C2: Preconceitos contra os cursos | 7 | 13 | 65% | 32 | | 30,4% |
| C3: Burocracia | 2 | 5 | 25% | 9 | | |
| C4: Heterogeneidade das turmas | 2 | 3 | 15% | 3 | | |
| C5: Facilitismo | 8 | 10 | 50% | 37 | | |
| C6: Exigência do currículo | 1 | 4 | 20% | 6 | | |
| C7: Pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias | 3 | 3 | 15% | 4 | | |
| D: CONDIÇÕES PARA O SUCESSO DOS CURSOS | | | | | | |
| D1: Mudança nas condições de acesso aos cursos | 5 | 6 | 30% | 12 | 83 | 20,4% |
| D2:Mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina | 4 | 5 | 25% | 8 | | |
| D3: Mudanças no currículo | 11 | 12 | 60% | 40 | | |
| D4: Melhoria da articulação escola empresas | 9 | 7 | 35% | 19 | | |
| D5: Melhor divulgação | 1 | 1 | 5% | 1 | | |
| D6: Mudança na formação e horário de trabalho dos professores | 2 | 1 | 5% | 3 | | |

Os docentes são mais prolixos no que se refere ao interesse social dos cursos, reconhecendo a sua pertinência e necessidade; depois, segue-se a referência aos aspetos negativos ou que produzem dificuldades. São relativamente menos abundantes as referências ao sucesso dos cursos e às condições para que esse sucesso ocorra. Ainda assim, atribuem alguma importância às condições para o sucesso dos cursos e reconhecem alguns aspetos positivos.

Estas quatro categorias contém 25 subcategorias.

Os docentes entendem que há um interesse social dos cursos, na medida em que representam um contributo para a qualificação do País (47 U.R.), para a inserção dos alunos no mercado de trabalho (42 U.R.), para a redução do insucesso (32 U.R.) e do abandono escolar (5 U.R.), para o emprego docente (4 U.R.) e para a redução do analfabetismo (3 U.R.). Os aspetos negativos ou produtores de dificuldades devem-se a fatores externos, como o desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos (33 U.R.), os preconceitos existentes contra este tipo de cursos (32 U.R.) e o pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias (4 U.R.), e também se devem a fatores internos ao desenvolvimento dos cursos, como o facilitismo (37 U.R.), a burocracia (9 U.R.), a exigência do currículo (6 U.R.) e

a heterogeneidade das turmas (3 U.R.). Propõem algumas condições para o sucesso dos cursos relacionadas com mudanças no currículo (40 U.R.), melhor articulação escola - empresas (19 U.R.), mudança nas condições de acesso aos cursos (12 U.R.), da sua estrutura e organização para melhorar a disciplina (8 U.R.), na formação e horário de trabalho dos professores (3 U.R.) e melhor divulgação (1 U.R.). Contudo, existem alguns aspetos que os docentes elegem como bem-sucedidos, como a preparação técnica (19 U.R.), a dimensão prática (17 U.R.), a formação em contexto de trabalho (11 U.R.), a realização na escola pública (10 U.R.) e o acompanhamento dos alunos pelos professores (9 U.R.) e pelas famílias (1 U.R.).

Condições para o sucesso dos cursos

Se tomarmos em conta o número de indicadores, do maior para o menor, em cada categoria e respetivas subcategorias, adiantamos que as condições para o sucesso dos cursos é a mais forte, abrangente e explícita, com 32 indicadores, levando-nos a inferir que os docentes têm ideias e propostas concretas nesse sentido. A distribuição dos indicadores pelas diferentes subcategorias é díspar, variando entre um e onze. Os docentes apresentam mais propostas ao nível das mudanças no currículo (11), seguida da melhoria da articulação escola - empresas (9). Embora as restantes subcategorias tenham menos de metade das propostas da subcategoria com mais sugestões, elas são importantes e valem por si, pois apresentam as condições para que os cursos funcionem melhor ao nível da mudança nas condições de acesso aos cursos (5), da mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina (4), da mudança na formação e horário de trabalho dos professores (2) e da melhor divulgação (1).

Mudanças no currículo

A organização do currículo dos CDC devia ser alterada e incluir a disciplina de Inglês como Língua Estrangeira obrigatória bem como prever, na disciplina de Português, o treino de competências acompanhado da escrita de relatórios e de apresentações orais que são úteis na PAP e na vida profissional. O currículo devia ser mais reduzido na componente teórica e ser mais adaptado ao tipo de alunos e de curso, incluindo obrigatoriamente o desenvolvimento de projetos para continuar a valorizar mais a prática e a parte profissional. Neste sentido, o programa das línguas dos CDC devia ser mais técnico e adequado a cada curso em vez de ser

tão geral e estar mais voltado para a comunicação e interação verbal em vez de se centrar tanto na estrutura da língua. Os entrevistados justificam, assim, que esta tipologia de cursos tenha um nível maior de exigência.

Melhoria da articulação escola empresas

Ao nível da articulação escola – empresas, esta deve ser melhorada, passando por uma planificação realizada em conjunto, onde se invista numa maior ligação ao mundo empresarial com o desenvolvimento de cursos ajustados às necessidades do mercado, permitindo aos alunos a realização de estágios em diversas empresas para passarem por experiências diferentes de trabalho com exposição a uma maior diversidade de problemas e de situações. Os estágios também devem iniciar mais cedo para haver um contacto mais próximo das empresas e com os profissionais experientes e ter mais horas de duração para que os alunos possam desenvolver as suas capacidades e para facilitar a avaliação da sua evolução.

Mudança nas condições de acesso aos cursos

Quanto à mudança nas condições de acesso aos cursos, o modelo de seleção dos alunos deve ser alterado, com a ajuda de um programa de orientação vocacional antes do 9º ano proporcionado pelas escolas para ajudar no seu encaminhamento, tendo por referência a sua vocação. Sendo a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, não se justifica a diferenciação no acesso aos CDC, mas no sentido de nivelar as competências necessárias a cada curso os alunos deveriam realizar um teste de entrada.

Mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina

No sentido de melhorar a disciplina, a estrutura e organização dos cursos deviam ser mudadas de modo a contemplar horas específicas para o diretor de turma trabalhar com os alunos no âmbito da cidadania para não prejudicar o tempo útil da disciplina que leciona. Os professores deviam dar continuidade às suas turmas para facilitar o trabalho do diretor de turma na relação entre a equipa pedagógica e a turma e para o sucesso dos cursos e seguir as mesmas regras de funcionamento na sala de aula responsabilizando mais os alunos relativamente à sua assiduidade e sucesso educativo.

Mudança na formação e horário de trabalho dos professores

Ao nível dos professores requer-se mais investimento na sua formação e no equipamento das escolas bem como outras condições de trabalho, como mais tempo no seu horário para a preparação dos materiais necessários.

Melhor divulgação

Os cursos de dupla certificação devem ser melhor divulgados.

Aspetos negativos ou produtores de dificuldades

Seguindo a mesma metodologia de análise, os aspetos negativos ou produtores de dificuldades apresentam 29 indicadores, justificando e confirmando a ideia geral dos problemas que se colocam aos docentes nesta tipologia de ensino em várias dimensões. A distribuição dos indicadores pelas diferentes subcategorias é irregular (entre 1 e 8), sendo mais abrangente a ideia do facilitismo (8), seguida dos preconceitos contra os cursos (7) e do desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos (6). Nas restantes subcategorias, pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias (3), burocracia e heterogeneidade das turmas (2 cada) e exigência do currículo (1), existe algum equilíbrio variando a frequência entre um e três indicadores.

Facilitismo

A ideia de facilitismo é um dos aspetos problemáticos nos CDC, pois está a degradar a sua filosofia. As condições especiais de acesso dos alunos CEF aos cursos profissionais juntamente com o seu aproveitamento como forma de contornar a dificuldade de acesso ao ensino superior contribuíram para essa ideia de facilitismo. A pressão para os alunos transitarem de ano condiciona o papel do professor e o sucesso pode não corresponder a aprendizagens porque as classificações podem ser inflacionadas. O facto de os cursos serem demasiado fáceis desresponsabiliza os alunos relativamente à sua assiduidade, retira autoridade aos professores e não desenvolve a autonomia e as competências dos alunos.

Preconceitos contra os cursos

Os preconceitos contra os cursos e os alunos estão incorporados no estigma que existe em relação aos docentes que trabalham nesta tipologia de ensino e nos próprios professores que consideram desprestigiante trabalhar com estes cursos que não estão vocacionados para preparar os alunos para o ensino superior e porque os seus resultados académicos não dão prestígio nem satisfação pessoal aos docentes. Existe também um preconceito geral em relação aos alunos destes cursos por se pensar que estas turmas são compostas por alunos sem sucesso educativo e com comportamentos desviantes e que os cursos se destinam às classes mais desfavorecidas. Contudo, os docentes entrevistados apresentam alternativas à escola para que esta possa combater este preconceito apelando ao seu papel de promoção do reconhecimento dos CDC, da igualdade entre os alunos e da apresentação dos resultados dos alunos destes cursos.

Desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos

Neste campo, o desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos trazem complicações porque os alunos, as famílias e a sociedade não sabem muito bem o que são os CDC e o modo como foram implementados também não ajudou à sua compreensão e aceitação, sendo vistos como cursos menores e que exigem muito dos docentes. Estes são renitentes à mudança e a escola não está completamente preparada para trabalhar com os CDC.

Pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias

O pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias, como fator desestabilizador, deve-se à sua própria dificuldade em acompanhar o processo dos seus educandos, aos problemas familiares e sociais e à falta de interesse por parte de algumas famílias que colocam os seus educandos na escola apenas para cumprir obrigações de ordem financeira e social.

Burocracia

Os CDC envolvem muita burocracia na organização dos papéis e no controlo administrativo das horas lecionadas e assistidas, trazendo dificuldades aos docentes.

Heterogeneidade das turmas

As turmas dos CDC são muito heterogêneas e nas turmas dos cursos profissionais cada aluno pode ser um caso.

Exigência do currículo

A exigência do currículo é reconhecida pelos docentes que o consideram difícil.

Interesse social dos cursos

O interesse social dos cursos granjeou 24 indicadores que permitem dizer que os docentes também têm uma representação positiva quanto aos fins a que se destinam e à sua necessidade. Embora a distribuição dos indicadores pelas diferentes subcategorias não seja equilibrada, variando entre um e onze indicadores, eles são complementares e ajudam a entender o interesse dos mesmos. Neste contexto, a dimensão contributo para a qualificação do País é mais abrangente, com onze indicadores, sendo seguida da dimensão, inserção no mercado de trabalho, com cinco indicadores, e do contributo para a redução do insucesso escolar, com quatro indicadores. As restantes dimensões têm um número de indicadores reduzido e equilibrado: contributo para a redução do abandono escolar (2), para a redução do analfabetismo e para o emprego docente (1 cada).

Contributo para a qualificação do País

Os docentes de línguas dos CDC consideram que os cursos são importantes para qualificar Portugal porque permitem a certificação escolar e profissional dos alunos, sendo uma resposta excelente para o país ao nível da educação e formação ao longo da vida. Ao nível do contexto social e económico atual os cursos constituem uma mais-valia e não devem acabar porque há falta de técnicos especializados em certas profissões. Os CDC são necessários e tão válidos como os cursos de prosseguimento de estudos porque todas as profissões são importantes para a sociedade e os técnicos de hoje têm de ser mais cultos para darem resposta às necessidades da sociedade atual. Estando bem estruturados para o fim a que

se destinam, os cursos dão resposta às necessidades locais e devem ser variados para responder às diferentes necessidades.

Contributo para a inserção no mercado de trabalho

Os CDC são uma mais-valia para integração dos alunos no mercado de trabalho, permitindo a conclusão dos estudos mais cedo e a entrada nesse mercado e apresentam mesmo benefício em relação aos cursos do ensino regular porque, para além de preparar a nível teórico e prático para a vida ativa e de darem competências aos alunos que lhes permitem ter vantagem no mundo do trabalho como técnicos intermédios, também proporcionam o prosseguimento de estudos.

Contributo para a redução do insucesso escolar

Estes cursos são também importantes para reduzir o insucesso escolar e permitem aos alunos que não querem prosseguir os estudos concluir uma formação técnica ou profissional, possibilitando a conclusão dos ensinos básico e secundário.

Contributo para a redução do abandono escolar e do analfabetismo

Estes cursos dão um contributo importante para evitar ou reduzir o abandono escolar e até já trouxeram à escola alunos que a haviam abandonado. Contribuem também para a redução do analfabetismo.

Contributo para o emprego docente

Estes cursos também contribuem para o emprego docente porque são importantes para que os professores continuem a ter trabalho.

Aspetos considerados bem-sucedidos

Os docentes de línguas também apresentaram, em 19 indicadores, os aspetos bem-sucedidos nos CDC, representando também aqui alguma abrangência. A sua distribuição pelas diferentes subcategorias variou entre um e cinco indicadores e contemplou a preparação técnica (5), a realização na escola pública e o acompanhamento dos alunos pelos professores

(4 cada), a dimensão prática (3), a formação em contexto de trabalho (2) e o acompanhamento dos alunos pelas famílias (1).

Preparação técnica

Nos CDC a preparação técnica é essencial, muito boa e até já bastante avançada com uma dimensão onde se desenvolvem as competências específicas de cada curso que agrada ao mercado de trabalho.

Realização na escola pública

A sua realização na escola pública faz sentido porque o contexto escolar é importante e para complementarem a oferta educativa. Por outro lado, permite à escola organizar e melhorar melhor as turmas do ensino regular. Existem também boas parcerias entre a escola pública e a escola profissional, sendo a primeira responsável pela componente sociocultural e a segunda pelas componentes científica e técnica.

Acompanhamento dos alunos pelos professores

O acompanhamento dos alunos pelos professores é outro aspeto bem-sucedido pois os CDC são muito adaptados ao ritmo e capacidades dos alunos. A dimensão das turmas e a carga horária da Língua Portuguesa permitem um trabalho mais pausado, um melhor acompanhamento das dificuldades individuais dos alunos por parte dos docentes e uma relação de maior proximidade entre eles, tornando o sucesso mais fácil.

Dimensão Prática

Os cursos têm uma grande componente prática. Destina-se a alunos que têm um interesse por uma vertente mais prática mas onde a relação entre a teoria e a prática é equilibrada.

Formação em contexto de trabalho

Os cursos têm uma formação em contexto de trabalho que é benéfica para os alunos e estes melhoram o comportamento depois da prática de estágio.

Acompanhamento dos alunos pelas famílias

O acompanhamento dos alunos pelas famílias é outro ponto forte pois já se verifica que estas começam a interessar-se pelo percurso escolar dos seus educandos.

Considerámos a frequência relativa das unidades de contexto (entrevistas), por ordem decrescente, interpretando que a repetição de uma ideia por vários entrevistados pode significar, por um lado, a dimensão dessa perspectiva comum, e por outro lado, a intensidade dessa representação presente no discurso dos docentes de línguas dos CDC.

Realizada esta análise a todos os indicadores do tema I – Representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das línguas obtém-se a seguinte ordem:

- 1º. Contributo para a qualificação do País (90%)
- 2º. Contributo para a inserção no mercado de trabalho (75%)
- 3º. Contributo para a redução do insucesso escolar; Preconceitos contra os cursos (65% cada)
- 4º. Mudanças no currículo (60%)
- 5º. Facilitismo (50%)
- 6º. Acompanhamento dos alunos pelos professores (45%)
- 7º. Preparação técnica; Desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos (40% cada)
- 8º. Formação em contexto de trabalho; Melhoria da articulação escola empresas (35% cada)
- 9º. Dimensão prática; Realização na escola pública; Mudanças nas condições de acesso aos cursos (30% cada)
- 10º. Burocracia; Mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina (25% cada)
- 11º. Exigência do currículo; Contributo para redução do abandono escolar (20% cada)
- 12º. Heterogeneidade das turmas; Pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias (15% cada)
- 13º. Contributo para redução do analfabetismo; Contributo para o emprego docente (10% cada)

14°. Melhor divulgação; Mudança na formação e horário de trabalho dos professores; Acompanhamento dos alunos pelas famílias (5% cada)

Esta organização permite-nos concluir que a grande maioria dos docentes entrevistados tem representações muito positivas relativamente aos CDC no que diz respeito à sua necessidade e pertinência pois contribuem para a qualificação do País (18 docentes em 20), para a inserção dos alunos no mercado de trabalho (15 docentes) e para a redução do insucesso escolar (13 docentes) confirmando o preconizado na legislação que enquadra e orienta os cursos. Contudo, avançam com preocupações e até com propostas para que os cursos possam melhorar e ter sucesso. Entre as primeiras estão os preconceitos que dizem existir contra os cursos (13 docentes) e entre as últimas recomendam mudanças no currículo (12 docentes) para os melhorar. Metade dos docentes entrevistados preocupa-se com o facilitismo dos cursos e alguns (9) consideram positivo o maior acompanhamento dos alunos pelos professores.

Verifica-se a partir deste ponto alguma desconformidade relativa às representações dos docentes. Se para alguns (8) a preparação técnica é um aspeto positivo e o desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos surge como fator perturbador, a maioria dos docentes não os refere. O mesmo acontece com a formação em contexto de trabalho como uma mais-valia e a melhoria da articulação escola - empresas, mencionadas apenas por sete docentes, ou com a dimensão prática, a realização na escola pública e as propostas de mudanças nas condições de acesso aos cursos, apresentadas por seis docentes, como aspetos positivos dos cursos ou condições para os mesmos terem sucesso. Tratando-se maioritariamente de aspetos positivos que aqui estão em causa, tem certamente relevância para a pesquisa o facto de a maioria dos docentes não partilhar estas ideias, não os tendo referido explicitamente. Terá sido por esquecimento? Ou terá sido propositadamente por terem uma representação negativa destes cursos lecionados na escola pública?

Por outro lado, a burocracia como aspeto negativo do trabalho com os CDC e a proposta de mudança da estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina (5), a exigência do currículo (4), a heterogeneidade das turmas e o pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias (3) leva-nos a concluir que existe uma representação negativa explícita sobre o trabalho nestes cursos por parte de uma minoria de docentes. Por hipótese, a

burocracia pode estar associada à organização de cada escola, que pode ter dinâmicas diferentes. O mesmo poderá suceder com a organização dos cursos e a sua relação com a disciplina pois pode depender também da organização escolar. A exigência do currículo também pode ser percebida de modo diferente quer porque os docentes têm práticas facilitadoras da tradução do programa ou por qualquer outra razão. A heterogeneidade das turmas não é problema para a maioria dos docentes? Será que os docentes consideram que a homogeneidade se verifica no nível de conhecimentos por parte dos alunos? Ou será que o estilo de ensino é somente centrado nos conteúdos e não se tem em conta a diferenciação? Que diagnóstico é feito aos alunos? Pela legislação são dadas condições aos alunos para ingressarem em CDC mesmo tendo realizado percursos diferentes. Esta situação determinaria à partida a heterogeneidade. Pode também ser verdade que a maioria dos docentes entrevistados tenha prática de trabalho diferenciado e a heterogeneidade dos alunos não levante qualquer problema. Este assunto será confrontado com as análises às necessidades de formação contínua, às competências que os docentes devem ter para o trabalho com estes docentes e também às experiências de trabalho neste contexto. Relativamente ao pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias importa também perceber se esta é (ou não) uma ideia isolada.

Uma pequena minoria de docentes refere que os cursos contribuem para a redução do abandono escolar (4), do analfabetismo e para o emprego docente (2 cada) mostrando que os cursos podem não só resolver problemas ligados aos alunos, valorizando a sua permanência na escola para a sua certificação e qualificação, como resolver os problemas dos professores em relação à sua colocação e aumento de emprego, solucionando simultaneamente dois problemas sociais. Sugerem ainda alterações ligadas à divulgação dos cursos, à formação e horário de trabalho dos professores (1 cada). Um docente propõe mais investimento na formação de professores e no equipamento das escolas e mais tempo para preparar os materiais necessários.

Pensamos ser importante aprofundar a questão da formação e da preparação dos materiais por se situar plenamente no cerne deste trabalho, conjugando com a informação obtida sobre a necessidade de formação prioritária e com as experiências de trabalho dos docentes nos CDC e ainda com a informação recolhida por outros meios, nomeadamente a observação de aulas.

As representações dos docentes sobre o acompanhamento dos alunos pelas famílias são contraditórias pois, como vimos atrás, três docentes apresentam como fator perturbador nestes cursos o facto de as famílias não conseguirem acompanhar o processo educativo dos seus educandos ou de terem interesse na escola apenas por obrigação de ordem financeira e social (para receberem os subsídios sociais) (P14) e de haver alunos com problemas familiares e sociais (P9 e P15) mas outro docente considera que o acompanhamento dos alunos pelas famílias é positivo porque está a melhorar, uma vez que já se estão a interessar pelo percurso escolar dos seus educandos (P13). Provavelmente, os docentes em causa estariam a reportar-se a experiências particulares por si vivenciadas.

A palavra aos docentes de línguas

As representações gerais acerca dos CDC e aprendizagem das línguas, obtidas através da análise descritiva do discurso dos docentes entrevistados (Anexo 32), tendo por base as categorias inscritas no anexo 33, situam-se ao nível da intencionalidade dos cursos, dos aspetos positivos e negativos e das propostas de melhoria.

Sobre a intencionalidade dos cursos

Os docentes orientam o seu discurso para a dimensão do interesse social dos CDC. Valorizam o seu contributo para a qualificação do país considerando que são importantes para qualificar Portugal. Um entrevistado (P20) assume mesmo uma atitude crítica e de discórdia relativamente ao pensamento geral sobre os cursos, reafirmando a importância dos mesmos através destas palavras: -*“independentemente de tudo aquilo que é dito na comunicação social e até por gente da nossa área profissional, eu acho que estes cursos têm muita importância.”* Esta ideia, complementada com a opinião de outro docente (P14) - *“se não conseguirem entrar para a faculdade, e muitos não conseguem, então já têm uma porta aberta para o mundo do trabalho, com uma outra qualificação, que também é importante qualificar Portugal”* indica a necessidade e a pertinência dos cursos no caminho da certificação e da qualificação dos portugueses. Neste sentido, vários docentes afirmaram que estes cursos não devem acabar, pois estão bem estruturados para os fins a que se destinam e são uma excelente resposta para o país ao nível da educação e formação ao longo da vida,

porque há falta de técnicos especializados em várias profissões. Afirmaram, com veemência, a continuidade dos cursos, como por exemplo (P17) - *“acabar [com os cursos]? Completamente contra (...) isso nunca ”*, até porque já houve outras más decisões relativamente ao ensino técnico, como afirma outro entrevistado (P11): *“ não deve acabar porque isso era voltar à asneira que já se fez quando se acabaram com os cursos técnicos”*, comprometendo a igualdade de oportunidades, a diversidade de formação e a preparação de profissionais competentes, como se depreende do discurso do entrevistado (P6): *“já nos queixámos muito que há falta de profissões e que há falta de trabalhos, que há falta de gente formada, que há falta de profissionais e estamos a voltar a fazer o mesmo erro”*. Esta visão é partilhada por outros entrevistados para quem estes cursos são tão válidos como os cursos de prosseguimento de estudos porque todas as profissões são importantes para a sociedade, constituindo uma mais-valia no contexto social e económico atual, onde os técnicos de hoje têm de ser mais cultos para darem resposta às necessidades da sociedade. Esta questão da necessidade de se encontrar valências adequadas ao perfil dos alunos também está esclarecida nestas palavras de um docente entrevistado (P3): *“-os alunos não são todos iguais, (...) um aluno que tem características, que tem interesses para uma vertente mais prática, o estar a forçar a estar num percurso normal é estar a estragar-lhe o futuro”*, concluindo que *“nem todos têm de seguir a mesma via e é preciso tudo”*. Há também uma crítica implícita nas palavras do docente P13 sobre a divisão de classes e o futuro das crianças decidido à partida de acordo com a sua origem social ao mesmo tempo que se fomentam os desequilíbrios no sistema educativo, no mercado de trabalho e na sociedade os quais justificam, por maioria de razão, as diferentes valências educativas e formativas e a responsabilidade geral no planeamento e execução das novas ofertas formativas: *- “no nosso país há sempre aquela ideia de que só os que tinham dinheiro é que estudavam mas de repente toda a gente quis tirar um curso superior e os cursos superiores não arranjam janelas, portas, canalizações”*. No âmbito da articulação com o meio e com o tecido empresarial circundante, os docentes têm consciência das finalidades dos CDC, os quais permitem a certificação escolar e qualificação profissional e devem ser variados para responder às diferentes necessidades do meio e dos alunos, dando, concomitantemente, resposta às necessidades locais. O entrevistado P15 abordou a necessidade de variar os cursos tendo por referência o facto de a escolaridade obrigatória ter sido alargada para os 12 anos, mantendo no sistema educativo vários perfis de

alunos: - *“ainda por cima com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, acho que são cursos que devemos apostar mesmo e variar”*. A sua pertinência e utilidade satisfazem, assim, uma necessidade tripla, dos próprios alunos, da sociedade e do próprio mercado de trabalho. Vários docentes partilham a ideia que os cursos permitem aos alunos, que não querem prosseguir os estudos, concluir uma formação técnica ou profissional, preparando-os a nível teórico e prático para a vida ativa e possibilitando a conclusão dos estudos mais cedo e a entrada no mercado de trabalho com competências que lhes permitem ter vantagem como técnicos intermédios. Deste modo, os cursos constituem-se como uma mais-valia para a integração dos alunos no mercado de trabalho, apresentando ainda a vantagem de, querendo, poderem prosseguir os estudos. Não se trata apenas de uma ideia ou de uma intenção, mas de convicção e até com provas dadas como afirma uma docente entrevistada (P18): -*“dentro dos vários anos que eu já tenho de lecionar (...) estes cursos dão resultado lá fora no mundo do trabalho”*, que o comprovou em diálogo com os alunos após terem terminado os cursos e terem iniciado a sua vida laboral: -*“é muito agradável encontrar alunos que foram alunos nossos e perguntamos: 'então como está a sua vida?' e (...) ouve dizer: 'Olhe terminei o meu curso, estou a trabalhar nesta área, gosto do que estou a fazer'”*. Esta ligação ao mundo do trabalho começa ainda enquanto alunos dos cursos, através dos estágios, pois como diz um entrevistado (P7): - *“há alunos que acabam o 12º ano e conseguem ficar nas empresas onde fazem estágio (...) desde que eles sejam responsáveis, atinadinhos e queiram mesmo trabalhar”*. A conjugação das competências profissionais com as competências atitudinais fazem parte das orientações legais dos cursos. Estes fatores que se entrecruzam na formação dos jovens e dos adultos haviam já sido explorados por Cabrito (1994) e confirmados por Jubilot (2010) num estudo sobre a especialização de professores como diretores de cursos profissionais do ensino secundário. De acordo com a docente P1, a atitude dos alunos muda nos CDC porque: - *“através destes cursos [os alunos] até já não veem a escola como obrigação, porque eles já vão começar a entrar na vida ativa”*. No entanto, de acordo com outro entrevistado (P14), também existe um senão na escolha dos cursos relacionado com a conceção que os alunos têm sobre a maior facilidade em concluir os estudos e até em prosseguir para o ensino superior:

-“muitas vezes estes cursos são escolhidos, não porque eu me quero preparar para entrar na vida ativa mas porque eu quero ter uma porta de saída mais fácil, ou para a conclusão do 12º ou para a entrada na universidade”.

Esclarece-se que estes alunos estão sujeitos às mesmas condições de entrada no ensino superior uma vez que têm de realizar os exames nacionais como os alunos do ensino regular. Assim, as vias de ensino de matriz qualificante permitem a permeabilidade e o ajuste às características dos alunos, não lhes vedando oportunidades de prosseguimento de estudos e a obtenção do sucesso educativo. Com efeito, o entrevistado P18 esclarece que:

- “aqueles que à partida até começam por frequentar o curso, ao fim de três anos pensam assim: 'Não, eu vou seguir para a faculdade e vou fazer um curso no âmbito disto que eu iniciei aqui' (...) e até seguem o ensino superior e alguns deles com boas notas”.

Por isto, os CDC não se destinam aos alunos com mais dificuldades mas àqueles que querem ter um percurso diferente, de matriz mais prática e profissional para inserção na sociedade, quer se trate de integração profissional imediata ou a longo prazo, depois de uma especialização de nível superior, como por exemplo, os cursos de especialização tecnológica. Esta visão é confirmada pelo entrevistado P17: *-“os alunos que têm mais dificuldades podem através de uma metodologia diferente e de um percurso escolar diferente atingir competências que vão ser instrumentos de trabalho”.*

A maioria dos entrevistados partilha a ideia de que os CDC são importantes para a redução do insucesso escolar, contribuindo para a conclusão do ensino básico e secundário. Dois entrevistados referem-se ao contributo dos cursos para a redução do analfabetismo que ainda persiste em Portugal. O entrevistado P9 alude à importância destes cursos como alternativa para a alfabetização: *-“num país como o nosso com um grau de alfabetização muito baixo, tem que se apostar nesta área e se não forem as Novas Oportunidades terá que haver outra alternativa porque me parece importante, de facto, apostar-se nisso”*, enquanto P10 menciona a necessidade de continuidade dos cursos para ajudar a resolver o problema do analfabetismo: *-“na minha opinião é muito, muito importante, aliás é uma das situações em que eu acho que devia continuar, porque há muita gente em Portugal que não sabe ler nem escrever”*. Alguns docentes associam também a pertinência, utilidade e importância dos cursos à redução do abandono escolar. Para o entrevistado P1, se os cursos acabarem vê *“prejuízos, muito abandono escolar”* e o docente P11 esclarece que os cursos foram *“uma*

forma de voltar a trazer à escola alunos que já tinham saído dos cursos do ensino regular, nomeadamente dos científicos ou humanísticos”.

Num outro prisma, mas não menos importante, dois docentes fazem referência ao contributo dos cursos para o emprego docente. De acordo com um entrevistado (P5) *“tem que haver estas turmas para haver trabalho, para dar trabalho aos professores”*. Para outro (P14), houve uma grande alteração da oferta educativa nos últimos anos: *“-temos cerca de 50% de alunos em dupla certificação e os outros 50% em prosseguimento de estudos ou cursos regulares, portanto isso [falta de CDC] seria uma ameaça em termos de empregabilidade [docente].*

Podemos concluir que no campo das perceções dos docentes sobre os objetivos e finalidades dos cursos, os entrevistados, embora focados em direções distintas, produzem discursos ricos e plurais sobre a necessidade, importância, pertinência, utilidade e validade dos cursos para:

- a) os alunos concluírem a escolaridade obrigatória, atingirem o sucesso e obterem preparação para o exercício da profissão;
- b) os professores não perderem o emprego;
- c) a sociedade ter técnicos intermédios devidamente certificados e qualificados para vencer os desafios do emprego e da competitividade

Sobre os pontos fortes dos cursos

As representações dos docentes sobre os CDC incidem também nos aspetos que os entrevistados consideram bem-sucedidos. Como pontos fortes, destacam a matriz dos cursos, (com ligação ao mundo do trabalho, à preparação técnica e à dimensão prática), a ligação dos cursos com o sistema educativo (realização na escola pública), o seu próprio papel (acompanhamento dos alunos pelos professores) e o papel das famílias (acompanhamento das famílias pelos alunos). A preparação técnica é um ponto forte em termos da qualidade, das competências específicas desenvolvidas em cada curso e da satisfação do mercado de trabalho com a preparação dos alunos. Nestes cursos a preparação técnica é essencial, muito boa e já bastante avançada, pois *“os cursos profissionais correspondem de facto com disciplinas que têm uma aplicabilidade mais direta ao mundo do trabalho: computadores, eletricidade, a*

parte técnica, e isso é muito importante que os alunos adquiram” (P14), portanto, *“a nível das disciplinas de carácter mais técnico eles saem daqui com uma preparação já bastante avançada”* (P7). A formação em contexto de trabalho é benéfica para os alunos porque os prepara em termos técnicos e sociais, colocando-os *“numa perspetiva mais técnica e mais real”* (P6), veiculando *“experiências positivas”* (P9) e contribuindo mesmo para a melhoria do comportamento, *“a partir daí [estágio] deixaram de dar faltas, o comportamento mudava, evoluía bastante”* (P4). O mercado de trabalho está satisfeito com a preparação técnica dos cursos e confirma essa satisfação aos responsáveis pelos cursos, como assegura P10: *“aquilo que me dizem as instituições e eu aqui estou a falar de escolas, de infantários é que sempre estão muito contentes”*, porquanto na área técnica são desenvolvidas as competências específicas dos cursos. Estes também têm uma grande componente prática, que equilibra com a teoria, tornando esta vertente como um aspeto bem-sucedido, uma vez que os seus destinatários têm interesse por esta práxis. Os docentes consideram positiva a realização dos cursos na escola pública por razões ligadas à organização do sistema educativo e à integração dos alunos. Por um lado, complementam a oferta educativa, permitindo à escola organizar e melhorar as turmas do ensino regular e realizar parcerias com a escola profissional, embora a escola pública seja responsável pela componente sociocultural e a profissional responsável pelas componentes científica e técnica, e, por outro lado, o contexto escolar é importante para o desenvolvimento destes cursos. Neste sentido, o entrevistado P9 reconhece o esforço e a importância das escolas públicas na criação e organização dos cursos *“aqui na escola sobretudo eu acho que foi importante nós apostarmos nisto (...) e no público temos de responder de alguma maneira”*. Embora a parceria entre a escola pública e a escola profissional seja importante para o desenvolvimento de determinados cursos, principalmente quando não existem na escola pública recursos humanos, técnicos e físicos adequados, ela não está isenta de críticas e de dificuldades, principalmente na comparação que os alunos fazem perante os dois sistemas de ensino associados à matriz dos cursos e às diferentes componentes ministradas nas duas escolas. Como afirma o docente P4: *“às vezes comparavam o ensino desta escola com a profissional para dizer que isto aqui era pior do que lá. Lá na profissional o ensino era mais prático. Aqui era mais teórico. A formação sociocultural é mais teórica”*, não associando essa avaliação e dificuldades à matriz dos cursos mas aos professores e ao trabalho desenvolvido nas diferentes salas de aula. Outro aspeto bem-sucedido dos CDC diz

respeito ao acompanhamento dos alunos pelos professores, pois, de acordo com os entrevistados, estes cursos são muito adaptados ao ritmo e capacidades dos alunos e as turmas têm uma dimensão que facilita uma relação de maior proximidade e acompanhamento individual e permanente dos alunos, como destaca P17: *“há um acompanhamento mais próximo, mais permanente, mais individual (...) porque as turmas que eu tive são pequenas”*. De acordo com esta docente, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa permite um trabalho mais pausado e um melhor acompanhamento das dificuldades dos alunos *“temos 5 horas e (...) até tive 6 horas. Portanto, há ali um maior número de aulas que permite realizar o trabalho de forma mais lenta mas não significa em atraso. Mais acompanhada. Acho que assim, atende-se mais às dificuldades de uns e de outros que podem não ser as mesmas. Podem ser completamente diferentes”*. Aponta-se aqui para o apoio diferenciado o que nos suscita a hipótese de esta docente, de algum modo, pensar que a diferenciação pedagógica é necessária neste tipo de cursos e até de a realizar. Resta saber que tipo de estratégias de diferenciação são adotadas, tendo por referência aquelas que foram apontadas por Tomlinson (2014): adaptação dos objetivos, adaptação/redução de conteúdos, alargamento de conteúdos/informação, quantidade de atividades/informação, diferenciação de recursos/materiais, tempo, grau de dificuldade, tipo de participação, diferenciação nos produtos, ou nível de apoio? Ou a conjugação de estratégias? Parece-nos que neste caso está presente a perceção da diferenciação pedagógica através da estratégia do nível de apoio aos alunos. Esta estratégia de maior acompanhamento dos alunos facilita o sucesso não só porque são resolvidas questões de conteúdo e de conhecimento, mas por razões também de relação interpessoal facilitadora do envolvimento na aprendizagem, pois como afirma P4: *“o sucesso acaba por se tornar mais fácil, porque nós acabamos por ter também uma relação diferente com os alunos”*. O papel das famílias no acompanhamento dos alunos foi referido como um aspeto positivo pelo entrevistado P13 que revela a melhoria e o interesse crescente das famílias pelo percurso escolar dos seus educandos *“este ano (...) já se nota a preocupação da parte dos pais para que os alunos até queiram continuar os estudos enquanto que nas primeiras turmas não queriam saber de nada, nem cá vinham sequer (...) há uma melhoria nesse sentido”*. Como apenas uma docente mencionou este assunto será pertinente questionar se de facto as famílias já se estão a interessar mais pelo percurso escolar dos seus educandos ou se se trata de uma experiência isolada que o docente generalizou.

Concluímos que os professores entrevistados têm uma representação positiva relativamente a alguns aspetos dos CDC como:

- a) a matriz nas dimensões do contexto de trabalho, técnica e prática;
- b) a inclusão na escola pública;
- c) o acompanhamento dos alunos pelos docentes e pelas famílias.

Sobre os pontos fracos dos cursos

As representações dos docentes sobre os CDC e aprendizagem das línguas direccionaram-se igualmente para os aspetos negativos ou produtores de dificuldades. Atribuíram esses problemas a aspetos relacionados com os outros, como o desconhecimento e pouco reconhecimento social dos cursos, os preconceitos contra os cursos, os alunos e os docentes e o pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias. Os alunos, as famílias e a sociedade não sabem muito bem o que são os CDC, uma vez que *“nem toda a gente percebeu o que era a inclusão de toda a gente nas escolas”* (P10) e o modo como foram implementados também não ajudou à sua compreensão e aceitação. De acordo com P1, *“nestes cursos novos profissionais ainda há o problema que as pessoas [professores] não aceitam estes cursos no seu horário, pelo facto de não aceitar também põem logo barreiras na forma como trabalham”*, tendo constituído um grande desafio de aceitação. Por um lado, os cursos exigem muito dos docentes, assim confirmado por P15: – *“é uma experiência curiosa, mas levou muito de nós, que chegámos exaustos ao final do 9º ano”* e, por outro lado, os professores são resistentes à mudança por diversas razões, apresentadas pelo entrevistado P10: por medo *“o medo da mudança subjaz na cabeça dos colegas [professores]”*, por falta de vontade *“em vez das pessoas verem isto como um desafio, veem isto como 'ai, eu não quero mudar, não me apetece agora mudar’”*, por dificuldade *“também temos aquelas pessoas que vivem atrapalhadas, e nas reuniões dizem: 'eu não sei o que é que eu hei de fazer’”*, ou por outras razões *“não vou analisar razões (...) cada um terá as suas, mas eu acho que há muita renitência à mudança”*. Esta incompatibilidade suscita-nos a necessidade de aprofundar as razões da resistência à mudança. Será porque têm práticas cristalizadas? Será que se deve à elevada exigência que os cursos colocam aos professores? Este é um assunto que requer esclarecimento e ao qual daremos atenção nas próximas etapas da investigação. A escola

também não está completamente preparada para trabalhar com os CDC, por falta de conhecimento e de recursos, *“a escola abraçou os profissionais olhando para eles como uma modalidade diferente do regular, mas sem interiorizar inteiramente, também porque não tem mecanismos totais, para dar resposta a esta diferença que são os profissionais”* (P6), ou pela junção de turmas na componente sociocultural, para completar o número mínimo de alunos, *“este ano com duas turmas numa e ainda por cima só se encontram na aula de língua (...) dissemos aqui muitas vezes que não funcionava assim a junção das turmas”* (P15). Os cursos são vistos como cursos menores, *“ainda é o parente pobre”* (P7), refletindo a ideia preconceituosa que existe contra esta oferta educativa por se pensar que estas turmas são compostas por alunos sem sucesso educativo e com comportamentos desviantes, *“ainda há preconceito com estes alunos devido ao facto de acharem que estes alunos no ensino regular são os piores ou os mais mal comportados e então empurram-nos para estes cursos”* (P4). Mas o entrevistado P6 critica os seus colegas que associam os alunos dos cursos profissionais a alunos maus, pois, na sua perspetiva, também há bons alunos nesta modalidade de ensino: - *“Eles são maus alunos? 'É um aluno claramente profissional' (...) e às vezes há miúdos que são bons, ou não são brilhantes mas são bons”*. Por sua vez, o entrevistado P13 compara o pensamento que existe em Portugal relativamente aos cursos com a conceção existente em outros países da Europa, particularizando a França, que conhece bem, onde não há o mesmo estigma: - *“ [Em França] Não havia aquele estigma de quem ia para o profissional era entre aspas 'burro', 'não tinha capacidades' e eu penso que nós cá ainda há muito esse estigma.”*. Como vimos até aqui, os preconceitos estão associados aos alunos que têm maus resultados ou que têm mau comportamento, mas os docentes acrescentam uma nova dimensão relacionada com o estigma social ao afirmarem que de um modo geral existe um preconceito de que os CDC são para as classes mais desfavorecidas. Exemplo disso é o discurso do entrevistado P6, que responsabiliza os professores de partilharem também desse preconceito:

- *“Há muito preconceito relativamente a estes cursos e alunos. 'O quê? Filha do nosso colega [professor] foi para um curso profissional? Ah, quem diria?' 'É filha de um varredor? Não se podia esperar mais' . Da parte dos professores também há preconceito.”*

Os docentes apresentam ainda razões que dizem respeito ao brio profissional e à autoestima dos próprios professores. Consideram desprestigiante trabalhar com os CDC, que não estão propriamente vocacionados para preparar os alunos para o ensino superior, e os

resultados dos alunos não lhes dão prestígio nem satisfação pessoal. A este respeito, o entrevistado P9 esclarece no seu discurso: -*“há ali miúdos com quem trabalhamos imenso e depois vê-se muito pouco resultado e é natural que algumas pessoas se sintam muito pouco estimuladas com isso”*. Mas os entrevistados sentem que o preconceito e o estigma existe também contra os próprios docentes que trabalham com esta tipologia de cursos como se depreende das palavras de P10:

- *“Aqui a autoestima tem de ser elevada porque o facto de eu entrar numa escola e dizer que estou num curso profissional, infelizmente é um estigma e os meus colegas do ensino regular acham que eu sou muito menos esperta que eles, muito menos inteligente que eles, quando não é disso que se trata.”*

Embora os preconceitos existentes contra os cursos, os alunos e os docentes sejam um fator de perturbação que cria dificuldades, ainda há esperança e solução para inverter esta situação, cabendo à escola a promoção do reconhecimento dos cursos e a igualdade entre os alunos bem como a apresentação dos resultados dos alunos. O testemunho de P15 indica a mudança que já está a ocorrer relativamente ao preconceito, dando maior importância ao mérito de cada um -*“estamos a tentar mudar essa ideia preconceituosa (...) relativamente aos cursos profissionais, porque nem toda a gente tem que seguir um curso profissional, ou um curso de prosseguimento de estudos mas tem de ser bom naquilo que quer seguir”*.

O pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias gera também dificuldades. Não conseguem fazer o acompanhamento necessário, por um lado, por falta de conhecimento e de condições, como explica P14: -*“os alunos que nós temos agora na escola são filhos de pais, (...) uma grande percentagem que tem a 4ª classe ou pouco mais. Eles enganam os pais, os pais muitas vezes também não sabem posicionar-se em relação ao problema”* e, por outro lado, porque há problemas familiares e sociais complicados, incluindo famílias que só têm interesse na escola porque são obrigados por motivos de ordem financeira e social, *“é uma maneira de se poderem candidatar a subsídios de reinserção, rendimento mínimo e os pais socorrem-se destas coisas. Se o filho anula a matrícula não pode pedir e há aqui outras coisas sociais”*.

Os docentes atribuíram também dificuldades a aspetos relacionados com a organização e o desenvolvimento dos cursos como a burocracia, a constituição das turmas com grande heterogeneidade de alunos, o demasiado facilitismo e a grande exigência do currículo. A

burocracia reflete-se na organização dos papéis, esgotando completamente os professores e particularmente os diretores de turma sem se perceber a utilidade desse trabalho burocrático. O entrevistado P13 garante que *“os professores estão completamente esgotados com os papéis porque são cursos que envolvem muita, muita burocracia”*, P10 confirma que *“o diretor de turma também tem não sei quantas coisas para fazer e depois tem de levar os papéis e pôr no dossiê que são dossiês gigantescos e que ninguém olha”* e P15 clarifica alguns documentos a tratar: - *“nós temos de fazer os termos, depois temos de entregar não sei das quantas, enfim, há um mundo de papéis”*. Esta burocracia também está patente no controlo administrativo das horas lecionadas e assistidas e constitui uma dificuldade para o diretor de turma, como assegura P15: - *“para o próprio diretor de turma é muito complicado (...) têm de ver as faltas e têm de registar e conferir os mapas todos os meses”*. O imenso trabalho burocrático no controlo das horas é assim evidenciado por P13:

- *“Essas horas [de TIC, de ambiente e de igualdade de oportunidades] são registadas no livro de ponto quando o professor dá a lição que contempla essa parte, põe a sigla e depois o diretor de turma em cada período vai fazer essa contagem e depois há uma plataforma onde o diretor de curso tem de incluir informação (...) Há uma matriz do curso e lançamos em cada período as horas que os formadores deram até ao momento, as horas a que os formandos assistiram e as horas de TIC, AMB e IO. No final têm que lá estar essas horas. Esta é uma exigência do POPH. A ideia é que o mínimo seja feito”*.

Inferese-se que o facto de os cursos terem financiamento do Fundo Social Europeu exige um maior controlo e uma maior burocracia com a recolha de dados. Importa perceber se essa exigência de controlo administrativo deve ser atribuída aos docentes ou se esta função poderia ser executada por outros elementos da escola, nomeadamente por assistentes administrativos ou por qualquer equipamento informático, dando aos docentes tempo para o essencial da sua função a nível científico e pedagógico. A grande heterogeneidade das turmas, onde cada aluno pode ser um caso diferente, constitui outro aspeto negativo que produz dificuldades aos docentes. Embora a exigência do currículo e o facilitismo sejam ambos contrastantes, são os dois referidos como aspetos negativos dos cursos. Por um lado, o currículo dos cursos é difícil porque *“as áreas específicas acabam por ser complexas”* (P19) e os alunos *“têm de trabalhar”* (P15), originando dificuldades acrescidas aos docentes de Línguas, porque *“a Língua (...) não é uma disciplina forte nos cursos profissionais”* (P9) e,

por outro lado, consideram que os cursos são demasiado facilitadores *“a maneira como os cursos profissionais estão a funcionar, parece-me pouco exigente”* (P9) porque *“a nível de estruturas gramaticais, de dificuldades de texto, são muito mais fáceis”* (P12). Os docentes chegam a acusar a pressão existente para o sucesso dos cursos e dos alunos, mas este sucesso pode não corresponder a aprendizagens, porque as classificações podem ser inflacionadas, como se exemplifica com o discurso de P11: *“o problema dos professores é que depois entra tudo na mesma onda, porque depois leva-se com aquela coisa das taxas de insucesso (...) depois lá vamos nós a fabricar sucesso artificial”*. Essa pressão para os alunos transitarem de ano condiciona o papel do professor e é confirmada assim pelo entrevistado P12: - *“existe uma pressão sobre as escolas e das escolas transferida para os professores que esses alunos deverão transitar (...) desvirtuando o papel do professor, desrespeitando-o, e isso são comportamentos em cadeia”*. O facilitismo preocupa os docentes, porquanto desresponsabiliza os alunos relativamente à sua assiduidade, retiram a autoridade aos professores e não desenvolve a autonomia e as competências dos alunos, pois como diz P8: *“não há autonomia nem vontade de trabalhar, porque sabem que mesmo que o trabalho não resulte ou se dá mais tempo ou fazem mais qualquer coisa e resultará”*. Este facilitismo está a degradar a filosofia dos CDC que estão a ser aproveitados como uma forma de contornar a dificuldade de acesso ao ensino superior, pois têm *“um grau de dificuldade e de exigência relativamente menor aos cursos de prosseguimento de estudos”* (P9). Por sua vez, as condições de acesso dos alunos CEF de nível básico aos cursos profissionais também contribuíram para essa ideia de facilitismo. Neste âmbito, o entrevistado P11, apresenta-nos uma visão mais sistémica, com uma representação negativa relativamente à facilidade de acesso aos cursos profissionais por parte dos alunos oriundos dos cursos CEF, sem terem necessidade de realizar exames ao contrário dos alunos do 9º ano que têm de fazer exame a Português e a Matemática, demonstrando que se assistiu a um crescendo de facilitação provocadora de problemas:

- *“no início da criação dos cursos eles acediam aos profissionais nas mesmas condições em que acediam os dos científico humanísticos, tanto que tinham de fazer um exame de Português e de Matemática no 9º ano. A partir do momento em que não há obrigatoriedade de fazer esse exame está logo a desvalorizar os cursos. Ou seja, qualquer um para lá pode ir. Mesmo que não tenha aproveitamento (...) Ao retirar os exames os do CEF*

têm acesso direto aos profissionais. Ora já vimos que eles [alunos] vêm com todos os vícios e mais alguns dos CEF porque entendem que não precisam de estudar para passar, para ter o curso e vão para o profissional e fazem exatamente o mesmo. E depois é uma bola de neve (...) eu acho que o próprio sistema, o próprio ministério é que leva a que esta degradação viesse a acontecer” (P11).

Os discursos dos docentes entrevistados permitem-nos concluir que as suas representações acerca dos cursos e aprendizagem das línguas acomodam aspetos negativos ou aspetos que provocam dificuldades associados

- a) ao desconhecimento, pouco reconhecimento social e aos preconceitos por parte dos alunos, famílias, professores e sociedade e ao pouco acompanhamento dos alunos por parte das famílias;
- b) à organização e desenvolvimento dos cursos com a elevada burocracia, a heterogeneidade das turmas, o elevado facilitismo e a exigência do currículo.

Sobre as condições para o sucesso dos cursos

Mas os docentes entrevistados não se ficaram pelos aspetos negativos dos CDC e incluíram nas suas representações as condições para o sucesso dos mesmos. Apresentaram propostas de mudanças ao nível da organização e desenvolvimento dos cursos bem como na formação e condições de trabalho dos professores. Incluíram ainda propostas de melhoria na ligação com o exterior, nomeadamente a relação com o mundo empresarial e a divulgação dos cursos. Vários entrevistados partilham a mesma proposta de mudança nas condições de acesso aos cursos incluindo a orientação vocacional e o nivelamento dos alunos quanto ao conhecimento e competências adquiridas. A seleção dos alunos para os CDC devia ser alterada, pois de acordo com P6 :- *“normalmente são os que não dão para mais nada e há uma carga de insucesso associada a ele”*. Neste sentido, P7 aconselha que as escolas deviam ter um programa de orientação vocacional antes do 9º ano para encaminhamento dos alunos para os CDC, pois *“nas próprias escolas também não há uma orientação vocacional (...) que devia começar não no 9º ano (...) muito mais cedo”*, sendo secundado por outros docentes que entendem que estes alunos devem ir para estes cursos por vocação. Contudo, P11 adianta

que não se justifica que haja diferenciação no acesso a este tipo de cursos porque a escolaridade é obrigatória até aos 18 anos e “*se os cursos profissionais são do ensino secundário, deveriam ter acesso ao secundário todos dentro das mesmas condições*”. Inference-se que, por um lado, a especificidade dos CDC recomendaria o acesso por vocação mas, por outro lado, estando integrados no sistema de ensino obrigatório as condições de acesso deveriam ser as mesmas dos restantes cursos.

No âmbito do currículo propõem alterações na estrutura do mesmo e nos programas, recomendando a disciplina de Inglês como Língua Estrangeira obrigatória, porque na perspectiva de P7, por exemplo, “*se estes cursos são para formar técnicos, qualquer técnico tem as instruções em Inglês*”, bem como a obrigatoriedade de desenvolvimento de projetos, pois, de acordo com P6 “*devíamos estar a preparar os alunos para os problemas que vão encontrar no dia-a-dia do seu trabalho*” e “*a reformulação podia passar por aí, pelo desenvolvimento de projetos*” (P17). Associado à necessidade de formar técnicos competentes os docentes recomendam um maior nível de exigência nos CDC para os credibilizar ou “*para moralizar o sistema*” (P11) e porque “*se certifica que ele é técnico, então ele tem de saber aquilo que faz*” (P11). Dos discursos de dois entrevistados com alguma experiência do sistema educativo Francês, inference-se a proposta de uma maior valorização da parte profissional à semelhança do que acontece em França. Segundo P12, “*os cursos profissionais em França (...) eram diferentes, (...) lá o sistema era de outra forma, os profissionais eram para preparar mesmo profissionalmente os alunos*” e P13 vislumbra até algum paradoxo no facto de os CDC prepararem também para o prosseguimento de estudos e recomenda: - “*pôr mais a tónica na parte profissional (...) estas ideias vêm de quando eu estive em França, se é para preparar alguém para a vida profissional (...) não é a mesma coisa de preparar alguém para continuar os estudos*”. Os docentes sugerem que o programa de línguas devia ser mais técnico e adequado a cada curso em vez de ser tão geral, incluindo, por exemplo, “*por cada curso, uma parte mais técnica*” (P13), “*de acordo com a saída profissional*” (P14), contendo “*um módulo mais específico relacionado com o mundo do trabalho*” (P19) e “*haver alguma reformulação*” (P17), que possibilite a preparação de textos relacionados com a prática profissional, projetos, provas de aptidão profissional e relatórios. Estes cursos devem continuar a valorizar a prática e reduzir a parte teórica, conforme se infere, por exemplo, do discurso de P13: -“*se calhar deviam ter currículos menos vastos e aperfeiçoar a parte*

prática”, adequando os programas à saída profissional de cada curso e às características dos alunos que têm interesse por uma vertente mais prática, como se induz das palavras de P14: - “*para mim a grande alteração a fazer ao nível dos cursos profissionais e dupla certificação seria imediatamente em termos dos seus programas. Considero os seus programas demasiado ambiciosos. São demasiado teóricos*”. Relativamente aos programas de Português e de Língua Estrangeira, as sugestões prendem-se com os assuntos a abordar e as competências a desenvolver. Assim, enquanto o entrevistado P17 sugere que a organização do currículo dos CDC devia prever, na disciplina de Português, o treino de competências acompanhado da escrita de relatórios e de apresentações orais que são úteis na PAP e na vida profissional, os entrevistados P3 e P14 propõem que o programa das línguas dos CDC seja mais voltado para a comunicação e interação verbal em vez de se centrar tanto na estrutura da língua. Está aqui presente a abordagem comunicativa, com ênfase na compreensão, expressão e interação presentes na comunicação, veiculada por um ensino que aborda a língua como um todo, compreendendo toda a complexidade e diversidade funcional que o fenómeno verbal inclui (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Gonçalves, 2011). Este assunto também está previsto no QECRL bem como nos programas de línguas quer nas finalidades, nos objetivos, nos conteúdos e até mesmo nas propostas metodológicas. Em nosso entender, os docentes até têm consciência das suas próprias possibilidades de contextualização do programa, pois P3 declara que “*voltaria os conteúdos mais com o objetivo da comunicação, porque tem pouco, há muito conteúdo gramatical que se calhar retiraria e acabaria até por entrar de outra forma*”. Contudo, propõem alterações formais ao programa, talvez pela extensão do mesmo, pela dificuldade em o entender como referencial ou pela desconfiança do grau de autonomia que podem ter na gestão do mesmo. Percebe-se que estão aqui em causa os conteúdos gramaticais que podem ser integrados de outra forma, ao serviço da comunicação, para não serem maçadores e para que os alunos os possam entender, inferindo-se a dificuldade de abordagem desta questão, tanto mais que o docente P14 tem até uma atitude crítica relativamente à planificação do grupo da sua escola no que diz respeito ao funcionamento da língua, pois afirma o seguinte: -“*Eu não concebo por exemplo que o Inglês do 10º e 11º, nos cursos profissionais (...) como aqui está organizado na escola (...) que haja uma ênfase tão grande em estudo da estrutura da língua inglesa. Não precisamos.*” A problemática da gestão do programa prende-se com a formalidade dos módulos e com o modelo prescritivo que os

docentes seguem, embora assegurem que trabalham por competências nas línguas, colocando os conteúdos ao serviço do desenvolvimento dessas competências. No entanto, a falta de tempo para o desenvolvimento da escrita e para o treino de competências está a preocupar os docentes que propõem alterações ao currículo, como se depreende, por exemplo do discurso de P17:- *“dependendo dos cursos e das PAPs e dos projetos e dos estágios em cada área que em cada curso diferente prevê (...) o currículo deve orientar-se de acordo com isso (...) treinar competências da língua”*. Tomando, como exemplo, o discurso de P1: - *“o currículo não está bem organizado, os professores deviam trabalhar mais o texto utilitário, porque muitas vezes é o que eles dizem 'trabalhar Camões mas porquê? Nós não vamos precisar de Camões'. Isto é mais de cultura geral”*, infere-se a consciência crítica relativamente aos conteúdos da disciplina de Português e a necessidade de o currículo ser mais adaptado ao contexto social dos cursos, incluindo uma tipologia de textos mais adequada às finalidades do curso e aos interesses dos alunos. Parece que, de um modo geral, embora se registem algumas, muito poucas exceções, está presente no pensamento destes docentes uma conceção de currículo estático ligada aos módulos prescritos e sem qualquer possibilidade de adaptação ao contexto de realização e aos alunos, afastando-se das propostas de Klein (1985), relativamente à contextualização do programa que deve procurar o equilíbrio entre os desenhos curriculares centrados na matéria, nos alunos e na sociedade, escolhendo os elementos consistentes que melhor sirvam os objetivos. O professor tem margem de autonomia para adequar o currículo ao contexto de realização do mesmo. Parece haver uma dificuldade no uso da autonomia do docente para a contextualização do programa. Mesmo os docentes que têm consciência da possibilidade da gestão vertical e horizontal do currículo parece terem uma representação ainda muito ligada ao currículo prescritivo, vislumbrando-se dificuldades quer na conceção, aplicação ou gestão do mesmo. Estes problemas são também evidenciados quando constatamos que os planos de trabalho dos docentes não incluem qualquer referência à articulação dos conteúdos a não ser muito pontualmente em algum projeto, fazendo-nos pensar na ausência de articulação vertical e horizontal do currículo. De qualquer modo, este assunto merece ser ainda mais aprofundado em fase posterior da pesquisa.

Encontrámos também docentes que propõem algumas medidas para melhorar a disciplina dos alunos. Sugerem a mudança da estrutura dos cursos, incluindo horas específicas para o diretor de turma trabalhar com os alunos no âmbito da cidadania para não prejudicar o

tempo útil da disciplina que leciona. Recomendaram a continuidade das turmas para facilitar o trabalho do diretor de turma na relação entre a equipa pedagógica e a turma, para construírem uma relação de empatia com os alunos, porquanto *“estes alunos precisam de uma maior empatia com os professores do que os outros do regular”* (P9), e para o sucesso dos cursos *“geralmente quando se faz a continuidade ao fim dos três anos sente-se uma evolução positiva”* (P18). Os discursos de P8 e P12 indicam que os professores deviam responsabilizar mais os alunos relativamente à sua assiduidade e sucesso educativo *“devia-se responsabilizar mais os alunos das faltas injustificadas”* (P8) através de *“regras mais rígidas de frequência, de assiduidade”* (P12), admitindo-se que o problema de responsabilização não se circunscreve aos alunos absentistas mas também aos professores que deverão fazer cumprir as regras. Disto mesmo dá testemunho o docente P12 ao propor que todos os professores sigam as mesmas regras de funcionamento na sala de aula, numa alusão crítica ao comportamento diverso dos diferentes docentes e que é aproveitado pelos alunos para manterem a instabilidade na sala de aula. Para tentar resolver esta dificuldade, o docente diz que *“gostaria de criar medidas de funcionamento dentro da sala de aula que todos os professores respeitassem”*, mas reconhece a complexidade e sugere o trabalho de equipa, através destas palavras:

“A nossa profissão também tem gente tão heterogénea que o que eu faço outros não fazem (...) deveria [haver] talvez outro tipo de apoio, outro tipo de orgânica que faça com que os comportamentos perturbadores terminem e não passa por uma pessoa passa por uma equipe”.

Um número considerável de docentes entrevistados partilha a ideia de que para o sucesso dos cursos se deve insistir numa melhoria da articulação escola - empresas. Estas condições compreendem o ajustamento às necessidades do País e os estágios. Alguns consideram que os cursos devem ser ajustados às necessidades do mercado de trabalho *“adaptá-los mais à realidade, porque me parece que eles abriram sem se perguntar no contexto de trabalho de quem é que as pessoas precisavam”* (P10) e *“nos profissionais é preciso fazer bem o diagnóstico”* (P11), com maior ligação ao mundo empresarial e melhor articulação entre as escolas e as empresas com *“mecanismos para que as coisas funcionem”* (P6), passando pela planificação em conjunto. Quanto aos estágios, as propostas valorizam esta componente com mais tempo de formação em contexto de trabalho com profissionais experientes para os alunos desenvolverem as suas capacidades e para facilitar a avaliação da

sua evolução. Por outro lado, a realização do estágio e da componente técnica em diferentes empresas beneficiaria a formação dos alunos por os expor a uma diversidade de problemas e de situações. Para P17 há uma evolução positiva a partir do momento em que entram em estágio *“a partir do momento em que eles vão fazer o estágio eles crescem”*, confirmando o valor do mesmo para a sua preparação profissional e social. Um entrevistado (P1) propõe que os cursos devam ser melhor divulgados com *“mais ajudas também no sentido de informar melhor e até os pais”* o que facilitaria e contribuiria para o sucesso dos mesmos. Outro entrevistado (P7) indica maior investimento na formação dos professores e em equipamento para as escolas *“tem que se investir um bocadinho mais neles [CDC], a nível da formação dos professores e a nível de equipamento nas escolas. É uma área que ainda não está devidamente apetrechada”* como condições para o sucesso dos CDC. Recomenda ainda que o horário dos professores contemple mais tempo para poderem preparar os materiais necessários ao desenvolvimento dos cursos.

As representações dos docentes entrevistados acerca dos CDC e aprendizagem das línguas incluíram as condições para o sucesso dos cursos associadas a:

- a) Mudança nas condições de acesso através de um processo de orientação vocacional.
- b) Mudanças na estrutura do currículo e nos programas para reforçar a componente técnica, incluir projetos, mais textos ligados à prática profissional, valorizar mais a prática, prever o treino de competências transversais de cidadania e competências de comunicação incluindo a interação verbal e a produção oral e escrita.
- c) Melhoria na articulação entre a escola e o mercado de trabalho com enfoque na análise de necessidades dos cursos, na divulgação dos mesmos, na planificação dos estágios e nas suas condições de realização (mais cedo, mais tempo).
- d) Mudança na formação dos professores e nas condições de trabalho dos docentes para terem tempo para a preparação dos materiais.

Estas condições para o sucesso dos CDC, se por um lado, representam as conceções dos docentes e as suas opiniões sobre as possibilidades de melhoria, por outro levantam-nos

algumas questões que são pertinentes no quadro da análise de necessidades de formação uma vez que também encontram eco na análise documental realizada aos documentos particulares e na observação dos conselhos de turma. Desde logo, coloca-se-nos a questão das concepções de currículo como modelo prescritivo ou de inspiração construtivista. Qual o papel do docente face ao programa da sua disciplina? Encara-o como um modelo com um fim em si mesmo ou como um referencial que exige ao docente combinar os diferentes elementos face aos objetivos do curso e ao contexto de atuação onde estão presentes os conteúdos, os interesses e necessidades dos alunos? Qual o valor da autonomia profissional dos docentes na contextualização do programa? Que trabalho de gestão vertical e horizontal do currículo? Que opções metodológicas? Parece-nos importante o trabalho de descodificação dos programas de línguas e dos restantes documentos orientadores que orientam precisamente para as tarefas promotoras de comunicação. Quanto à estrutura e organização dos cursos para melhorar a disciplina questiona-se o papel do diretor de turma e dos restantes elementos do conselho de turma. Que tipo de relação pedagógica? Qual a relação entre a continuidade dos docentes e o conhecimento dos alunos e a empatia estabelecida? Que tipo de acompanhamento dos alunos? Que tipo de trabalho entre docentes? Qual o papel da equipa pedagógica? Que critérios de atuação construídos para orientar o trabalho dos docentes e dos alunos num clima de aula que favoreça a aprendizagem?

5. Opiniões Acerca da Formação e das Competências Necessárias aos Professores dos Cursos de Dupla Certificação

Os docentes de línguas entrevistados manifestaram a sua opinião sobre a formação inicial, contínua e especializada bem como sobre o papel da experiência e autoformação e das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC. Revelaram também o seu parecer sobre as razões que levam estes docentes a apresentarem mais dificuldades no trabalho com este tipo de cursos e pronunciaram-se sobre as competências que consideram necessárias para o realizar com sucesso.

Seguindo a mesma metodologia de análise que utilizámos no ponto anterior, e tendo em conta os dados constantes do Quadro 27, as opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC organizam-se em 11 categorias.

Quadro 27: Distribuição dos indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos cursos de dupla certificação

| TEMA II – OPINIÕES ACERCA DA FORMAÇÃO E DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES DOS CDC | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|-----------|----------|------------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Nº | Nº | % | Por Subc. | Por Cat. | % por Cat. |
| A: FORMAÇÃO INICIAL INEXISTENTE | 4 | 9 | 45% | 13 | 13 | 1,5% |
| B:ASPETOS VALORIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA DESENVOLVER O TRABALHO NESTES CURSOS | | | | | | |
| B1: Didáticas de línguas | 4 | 2 | 10% | 4 | 11 | 1,2% |
| B2: TIC | 1 | 1 | 5% | 1 | | |
| B3: Prática pedagógica | 5 | 4 | 20% | 6 | | |
| C: PROPOSTAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NECESSÁRIA | | | | | | |
| C1: Domínio do desenvolvimento pessoal e social | 1 | 1 | 5% | 1 | 2 | 0,2% |
| C2: Estágio em turmas de CDC | 1 | 1 | 5% | 1 | | |
| D: FORMAÇÃO CONTÍNUA ESPECÍFICA INEXISTENTE | | | | | | |
| D1: Ausência de formação específica para trabalhar com os CDC | 2 | 12 | 60% | 16 | 24 | 2,7% |
| D2: Necessidade de formação contínua específica | 2 | 7 | 35% | 8 | | |
| E: FORMAÇÃO CONTÍNUA ÚTIL | | | | | | |
| E1: Contributo da formação contínua em geral | 1 | 2 | 10% | 3 | 31 | 3,5% |
| E2: Contributo da formação em didática específica da LE | 3 | 2 | 10% | 4 | | |
| E3: Contributo da formação nos novos programas de Português | 3 | 2 | 10% | 6 | | |
| E4: Contributo da formação na metodologia de trabalho de projeto | 1 | 1 | 5% | 1 | | |
| E5: Contributo da formação em TIC | 4 | 6 | 30% | 9 | | |
| E6: Contributo da formação em avaliação das aprendizagens dos alunos | 3 | 3 | 15% | 6 | | |
| E7: Contributo da formação contínua específica em RVCC | 2 | 2 | 10% | 2 | | |

| | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|----|----|------|
| F: FORMAÇÃO ESPECIALIZADA ÚTIL | 1 | 1 | 5% | 1 | 1 | 0,1% |
| G: PAPEL DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E DA AUTOFORMAÇÃO | | | | | | |
| G1: Contributo da experiência como docente | 3 | 11 | 55% | 23 | 40 | 4,5% |
| G2: Contributo da experiência como aluno | 3 | 3 | 15% | 5 | | |
| G3: Contributo da autoformação | 3 | 7 | 35% | 12 | | |
| H: PAPEL DAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO APOIO AOS DOCENTES DE LÍNGUAS DOS CDC | | | | | | |
| H1: Ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular | 1 | 10 | 50% | 13 | 61 | 6,9% |
| H2: Contributo positivo do departamento curricular | 2 | 3 | 15% | 4 | | |
| H3: Contributo positivo do grupo disciplinar | 4 | 10 | 50% | 13 | | |
| H4: Contributo positivo da coordenação de curso | 3 | 6 | 30% | 7 | | |
| H5: Contributo positivo da direção de turma | 2 | 2 | 10% | 7 | | |
| H6: Contributo positivo da coordenação das Novas Oportunidades | 4 | 1 | 5% | 4 | | |
| H7: Necessidade de maior apoio | 4 | 6 | 30% | 13 | | |
| I: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PRIORITÁRIAS | | | | | | |
| I1: Domínio das conceções presentes nos documentos orientadores dos CDC | 2 | 4 | 20% | 4 | 78 | 8,9% |
| I2: Domínio da organização do currículo | 1 | 4 | 20% | 4 | | |
| I3: Domínio científico de especialidade | 1 | 1 | 5% | 2 | | |
| I4: Domínio das metodologias e estratégias de ensino | 16 | 18 | 90% | 51 | | |
| I5: Domínio da relação pedagógica | 2 | 6 | 30% | 10 | | |
| I6: Domínio da avaliação | 2 | 5 | 25% | 7 | | |
| J: RAZÕES QUE LEVAM OS DOCENTES DE LÍNGUAS A APRESENTAREM MAIS DIFICULDADES NO TRABALHO COM OS CDC | | | | | | |
| J1: Dificuldades na transição paradigmática para abordagem do currículo | 3 | 6 | 30% | 9 | 70 | 7,9% |
| J2: Frustração em relação ao desempenho dos alunos | 5 | 10 | 50% | 12 | | |
| J3: Dificuldades associadas à barreira linguística | 3 | 11 | 55% | 22 | | |
| J4: Dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação | 3 | 4 | 20% | 11 | | |
| J5: Frustração dos professores face à falta de tempo para preparação de materiais | 1 | 1 | 5% | 2 | | |
| J6: Dificuldade na seleção do objeto da avaliação | 1 | 1 | 5% | 2 | | |
| J7: Dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira | 2 | 3 | 15% | 8 | | |
| J8: Exigência maior dos professores para com a profissão | 2 | 4 | 20% | 4 | | |

| K: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES DOS CDC | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------|----|----|-----|-----|-----|-------|
| K1: Idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular | 5 | 13 | 65% | 24 | 581 | 65,9% |
| K2: Dimensão da organização e gestão do currículo | 15 | 19 | 95% | 117 | | |
| K3: Dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica | 2 | 9 | 45% | 15 | | |
| K4: Dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho | 4 | 11 | 55% | 24 | | |
| K5: Dimensão da comunicação | 7 | 15 | 75% | 61 | | |
| K6: Dimensão das estratégias e metodologias | 28 | 19 | 95% | 216 | | |
| K7: Dimensão da relação pedagógica | 15 | 14 | 70% | 73 | | |
| K8: Dimensão da avaliação das aprendizagens | 3 | 9 | 45% | 12 | | |
| K9: Perfil geral de competências desejáveis | 7 | 14 | 70% | 39 | | |

Considerando a frequência das unidades de registo, da maior para a menor, as onze categorias organizam-se com a seguinte ordem:

- 1º. Categoria K- Competências necessárias aos professores dos CDC (65,9%)
- 2º. Categoria I- Necessidades de formação contínua prioritárias (8,9%)
- 3º. Categoria J- Razões que levam os docentes de línguas a apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC (7,9%)
- 4º. Categoria H – Papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC (6,9%)
- 5º. Categoria G – Papel da experiência profissional e da autoformação (4,5%)
- 6º. Categoria E – Formação contínua útil (3,5%)
- 7º. Categoria D – Formação contínua específica inexistente (2,7%)
- 8º. Categoria A – Formação inicial inexistente (1,5%)
- 9º. Categoria B – Aspectos valorizados na formação inicial para desenvolver o trabalho nestes cursos (1,2%)
- 10º. Categoria C – Propostas sobre a formação inicial necessária (0,2%)
- 11º. Categoria F – Formação especializada útil (0,1%)

Nove destas categorias desdobram-se em 47 subcategorias.

De acordo com a opinião dos docentes entrevistados os professores de línguas precisam de ter várias competências para trabalhar com os CDC. A maioria dos docentes considera que os professores devem ter competências idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular, alguns não se referindo a qualquer especificidade, outros aludindo ao currículo e programa semelhante e ao público heterogêneo que também existe no ensino regular, mas também consideram a necessidade de competências específicas nas dimensões da organização e gestão do currículo, da articulação do trabalho da equipa pedagógica, da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, da comunicação, das estratégias e metodologias, da relação pedagógica e da avaliação das aprendizagens. Para além destas, apresentam ainda propostas para um perfil geral de competências desejáveis. No sentido do desenvolvimento destas competências para trabalhar com os CDC, os docentes apresentam as necessidades de formação contínua prioritárias nos domínios das conceções presentes nos documentos orientadores deste tipo de cursos e da organização do currículo, no domínio científico da especialidade e nos domínios das metodologias e estratégias de ensino, da relação pedagógica e da avaliação. Pronunciaram-se, em seguida, sobre as razões que na sua opinião levam os docentes de línguas a apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC e atribuíram-nas às dificuldades na transição paradigmática relativa à abordagem do currículo, na gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação e associadas à barreira linguística, na seleção do objeto da avaliação e em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira. Na sua opinião, as razões para os docentes de línguas se sentirem mais inseguros também se devem a uma exigência maior destes professores para com a profissão e à sua frustração em relação ao desempenho dos alunos e face à falta de tempo para preparação de materiais. Ao refletirem sobre a formação e o apoio recebidos no sentido de os ajudar a trabalhar com os CDC, destacaram o papel das estruturas de coordenação pedagógica dividindo as suas opiniões entre o contributo positivo do departamento curricular, do grupo disciplinar, da coordenação de curso, da direção de turma e da coordenação das Novas Oportunidades e a ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular e reclamaram a necessidade de maior apoio destas estruturas. Destacaram também o papel e a importância da experiência profissional como docentes, da experiência como alunos e da autoformação que contribuíram positivamente para o

desenvolvimento e o trabalho com os alunos destes cursos. A formação contínua em geral bem como a formação na didática específica da LE, nos novos programas de Português, na metodologia de trabalho de projeto, em TIC e na avaliação das aprendizagens dos alunos foi igualmente útil para trabalhar com os CDC. Os docentes afirmam que a formação inicial não os preparou para a especificidade destes cursos e que a ausência de formação contínua específica também não os ajudou, reclamando a sua necessidade. De qualquer modo, destacam alguns aspetos tratados na formação inicial que foram importantes para desenvolver o seu trabalho nesta valência educativa e formativa, como por exemplo, as didáticas das línguas, as TIC e a prática pedagógica. Propõem que a formação inicial contemple o domínio do desenvolvimento pessoal e social e que se realize estágio em turmas de CDC. As referências à formação especializada foram no sentido positivo da sua utilidade, nomeadamente pelo contributo da especialização em supervisão e avaliação.

Competências necessárias aos professores para trabalharem com os CDC

Analisando os dados de acordo com o número de indicadores, em cada categoria e subcategoria, do maior para o menor, a opinião dos docentes entrevistados concentra-se maioritariamente nas competências necessárias aos professores de línguas para trabalharem com os CDC, traduzida em 86 indicadores. Por um lado, são de opinião que os docentes devem ter competências idênticas àquelas que servem os cursos do ensino regular (8 indicadores). Por outro lado, especificam as competências necessárias em nove dimensões, com um número de indicadores variável (entre 3 e 28). A dimensão a que é atribuída maior relevância é a das estratégias e metodologias (28 indicadores). Em segundo lugar, são identificadas as dimensões da organização e gestão do currículo e da relação pedagógica com o mesmo número de indicadores (15 em cada). Em terceiro lugar, surgem as competências na dimensão da comunicação e um perfil global de competências desejáveis (7 cada). Seguem-se as competências nas dimensões da preparação dos alunos para o mundo do trabalho (4), da avaliação das aprendizagens (3) e da articulação do trabalho da equipa pedagógica (2).

Idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular

Consideraram que as competências são idênticas às exigidas para trabalhar nos cursos do ensino regular, sendo de opinião que devem ter a mesma competência científica e

linguística bem como as mesmas competências ao nível do currículo e da gestão do trabalho pedagógico na turma.

Dimensão da organização e gestão do currículo

Na dimensão da organização e gestão do currículo, os professores devem conhecer toda a legislação e documentação que enquadra os cursos para se adaptarem aos mesmos. Devem também conhecer e usar o QECRL, sendo capazes de diagnosticar, flexibilizar e organizar o trabalho por níveis de competência tal como este referente preconiza. Devem entender o programa das disciplinas como um referencial aberto que orienta a prática e ser capazes de negociar com os alunos os conteúdos a abordar, seleccionando e integrando aqueles que são essenciais de acordo com os seus interesses, expectativas e dificuldades e aprofundando os conteúdos de acordo com o conhecimento dos cursos e a evolução dos alunos. Devem ter a capacidade de adaptar o currículo às características dos alunos e às metas de aprendizagem, gerindo-o com a integração de conteúdos atualizados e do quotidiano dos alunos mas também adequados à profissão e ao contexto dos cursos. Devem igualmente ser capazes de organizar os materiais de acordo com os temas dos módulos e com a especificidade do curso, de reformular sistematicamente a planificação e de colaborar na preparação do plano de transição do aluno para a vida ativa.

Dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica

Na dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica, os docentes de línguas destes cursos de matriz qualificante devem ter duas grandes preocupações ao nível do saber e da cidadania. Devem ser capazes de fazer a articulação horizontal e vertical do currículo integrando saberes fundamentais no percurso educativo e formativo dos alunos e de trabalhar com toda a equipa pedagógica nas propostas de resolução dos conflitos para melhorar o clima de sala de aula e de escola.

Dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho

Tratando-se de cursos que qualificam para o trabalho a dimensão de preparação dos alunos para esta realidade foi objeto de discussão por parte dos docentes. Na sua opinião os professores têm de conhecer a finalidade dos cursos e ser capazes de formar os alunos para o

mundo do trabalho, ajudando-os a desenvolver a sua autonomia e criatividade e a desenvolver competências úteis para a sua integração no trabalho explicando e fazendo com que entendam a utilidade imediata da Língua Estrangeira neste campo.

Dimensão da comunicação

A dimensão da comunicação surge também no discurso dos docentes como uma área a que devem estar atentos. São de opinião que os professores de línguas dos CDC têm a responsabilidade de preparar os alunos para a comunicação e neste âmbito devem ser capazes de integrar as diferentes línguas para facilitar a comunicação, de usar estratégias de desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, de usar estratégias diversificadas para promover a aprendizagem do funcionamento da língua, de alargamento de vocabulário, de desenvolvimento da escrita, e de valorizar a escrita dos alunos e dar visibilidade aos seus trabalhos.

Dimensão das estratégias e metodologias

Neste campo das competências necessárias aos docentes de línguas dos CDC, a dimensão das estratégias e metodologias é aquela onde os docentes são mais produtivos em termos de opinião. Entendem que os professores devem ter competências pedagógicas específicas para trabalhar com estes cursos. No campo da motivação, afirmam que os docentes devem ser capazes de perceber os interesses dos alunos e de os motivar para aprendizagem da Língua Estrangeira; de selecionar a melhor técnica, metodologia ou materiais de motivação; de utilizar estratégias de motivação para contrariar a ideia que os alunos têm da falta de utilidade da LE; de trabalhar bem a motivação para as temáticas a abordar; de elevar a autoestima dos alunos e de os motivar, valorizando os seus resultados e o seu êxito e de motivar os alunos para evitar o insucesso e o abandono escolar. Na área da organização do ensino, estes professores devem ter a capacidade de inovação, imaginação e criatividade; de organizar e usar atividades lúdicas; de criar, organizar e diversificar estratégias; de organizar muitas atividades e de organizar estratégias muito variadas, muito práticas, simples e pequenas. No campo da realização do ensino, os docentes devem ser capazes de trabalhar de maneira diferente com estes alunos; de se adaptar a novas situações; de flexibilizar e de articular estratégias; de usar a metodologia do ensino pela descoberta, de

trabalho de projeto de resolução de problemas; de usar metodologias mais ativas; de organizar e trabalhar com as TIC na sala de aula; de organizar, orientar e supervisionar o trabalho de pesquisa; de fazer a diferenciação pedagógica organizando as atividades e os grupos de trabalho por nível de competência, gerindo grupos heterogêneos e os diferentes níveis de aprendizagem; de propor atividades e de orientar os alunos no desenvolvimento das suas competências de acordo com o seu ritmo de trabalho e nível de desempenho e de usar metodologias que promovam a autonomia dos alunos. Devem ainda interagir com os pais, convidando-os a participar ativamente nas atividades dos cursos. Por fim, mas não menos importante, devem ser capazes de transferir a metodologia destes cursos para o ensino regular, melhorando o ambiente e a dinâmica de aula. Esta ideia permite-nos concluir que haveria muito a ganhar com o desenvolvimento de competências na dimensão das estratégias e metodologias quer para o ensino e aprendizagem nos CDC e também nos cursos do ensino regular para melhorar o clima de sala de aula.

Dimensão da relação pedagógica

A respeito da dimensão da relação pedagógica, os docentes são de opinião que devem ter ou desenvolver competências para construir uma boa relação pedagógica com os alunos, criando um bom clima de aula. Devem ser capazes de controlar as suas próprias emoções e ser flexíveis na relação com os alunos, exercendo a autoridade distinguindo o papel de professor e o de aluno. Devem ser capazes de resolver situações imprevistas, de controlar a disciplina dos alunos, de gerir as situações de comportamento e de trabalhar muito as regras e o saber-estar. No sentido de encorajar os alunos a trabalhar, os docentes devem ter ainda a capacidade de diálogo e de negociação das regras, de os ouvir e de estabelecer com eles uma relação de empatia, proximidade e de entendimento para os poderem ajudar. Devem preparar-se para acompanhar os alunos no seu percurso académico para os conhecer e melhorar a relação, fazendo o seu acompanhamento individual e dando-lhes um reforço positivo. Também é importante que tenham a capacidade de lidar com situações de carência afetiva, económica e social.

Dimensão da avaliação das aprendizagens

Na dimensão da avaliação das aprendizagens, os docentes de línguas dos CDC devem ser capazes de avaliar os alunos de maneira diferente, com exigência mas de acordo com a especificidade dos cursos e usar a avaliação das aprendizagens dos alunos como processo de construção do seu próprio saber.

Perfil de competências desejáveis

Para além das competências em todas as dimensões antes enunciadas, os docentes entrevistados são de opinião que os professores de línguas devem ter um perfil para trabalhar com os CDC, com resistência psicológica e capacidade de persistência mas também devem gostar de trabalhar com este tipo de cursos e de novos desafios e ter uma personalidade que permita a flexibilidade, a compreensão e adaptação a novas situações. Devem ter um perfil de formadores, que ajudam, acompanham e estão presentes para resolver problemas e orientar para a vida ativa no que diz respeito aos aspetos social, laboral, vivência em sociedade e cumprimento de regras e responsabilidades.

Necessidades de formação contínua prioritárias

Quanto às necessidades de formação contínua prioritárias, os docentes têm uma opinião que apresentam num conjunto de 24 indicadores em domínios diferentes. A sua distribuição pelas diferentes subcategorias é muito variável (entre 1 e 16), mas o domínio das metodologias e estratégias de ensino é aquele que reúne o maior número de indicações de formação prioritária, coincidindo com a sua opinião sobre as competências necessárias a estes docentes. Nos restantes domínios apresentam, de um modo mais equilibrado (entre 1 e 2), muito menos informação sobre as necessidades de formação contínua prioritária. Ainda assim, expressaram a necessidade de formação nos domínios das conceções presentes nos documentos orientadores dos CDC, da relação pedagógica, da avaliação (2 cada), da organização do currículo e no domínio científico da especialidade (1 cada). Estes domínios coincidem também com as dimensões onde os docentes identificaram as competências necessárias aos professores de línguas para trabalharem nestes cursos.

Domínio das concepções presentes nos documentos orientadores dos CDC

São de opinião que os professores de línguas devem fazer formação contínua prioritária no domínio das concepções presentes nos documentos orientadores dos CDC para conhecerem e interiorizarem as concepções presentes nos documentos fundamentais que orientam e regulam esses cursos bem como no âmbito do QECRL.

Domínio da organização do currículo e domínio científico da especialidade

Têm necessidade de formação prioritária no domínio da organização do currículo, ao nível da gestão e tradução do programa para o adaptar ao perfil, interesses e necessidades dos alunos dos CDC. Apresentam também necessidade de formação prioritária no domínio científico, atualizado e adequado à especificidade técnica dos cursos.

Domínio das metodologias e estratégias de ensino

O domínio das metodologias e estratégias de ensino junta um grande número de indicações de formação prioritárias, desde as metodologias e estratégias diversificadas, de motivação dos alunos para a aprendizagem e de desenvolvimento de competências úteis para o mercado de trabalho, a necessidade de formação na didática específica das línguas, na área das TIC, no uso dos quadros interativos multimédia, na construção e gestão de *blogs* e *facebook* de turma, na plataforma *moodle* para aprenderem a colocar os materiais e gerir a página e os fóruns, na gestão e utilização de equipamento audiovisual na sala de aula, na construção de materiais inovadores e apelativos, em metodologias que permitam a diferenciação pedagógica como estratégia para a aprendizagem, na metodologia de trabalho de projeto com enfoque nas técnicas de liderança, na articulação entre conteúdos e competências e no trabalho de grupo ou de equipa. Também têm necessidade de formação conjunta com os docentes da componente técnica para aprenderem a desenvolver projetos interdisciplinares e necessidade de formação prática na metodologia da investigação ação. Apresentam ainda a necessidade de formação para a criação e dinamização de laboratórios de línguas bem como a de construir e partilhar materiais, disseminando práticas, em oficinas de formação.

Domínio da relação pedagógica

No âmbito da relação pedagógica, os docentes precisam de realizar formação prioritária em técnicas para a resolução de problemas, para lidar com alunos com comportamentos desviantes e situações imprevistas, e formação em psicologia também para lidar com o perfil destes alunos.

Domínio da avaliação

Por fim, apresentam necessidades de formação prioritária no domínio da avaliação. Na sua opinião os professores de línguas dos CDC têm necessidades de formação prioritária em instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos e na avaliação da oralidade.

Hipóteses sobre razões para os docentes de línguas apresentarem mais dificuldades que os seus colegas de outras áreas disciplinares

Os entrevistados indicaram 20 possíveis razões para os docentes de línguas apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC. Distribuíram-nas em oito âmbitos diferentes. Associaram essas razões à frustração em relação ao desempenho dos alunos (5), à transição paradigmática para a abordagem do currículo, às dificuldades associadas à barreira linguística, à dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação (3 em cada), à dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira, à exigência maior dos professores para com a profissão (2 em cada), à frustração dos professores face à falta de tempo para preparação de materiais e à dificuldade na seleção do objeto da avaliação (1 em cada).

Dificuldades na transição paradigmática para a abordagem do currículo

De acordo com a opinião dos docentes, as razões que levam os professores de línguas a apresentar mais dificuldades no trabalho com os CDC devem-se às dificuldades na transição paradigmática na abordagem no currículo, porque a consideram demasiado teórica e extensa para este tipo de cursos, porque a articulação entre a teoria e a prática é mais difícil de conseguir e porque não têm conseguido acompanhar a grande evolução na abordagem do currículo, desde a introdução do QECRL à avaliação da escrita e da oralidade passando pela diversidade de estratégias e atividades propostas nos manuais.

Frustração em relação ao desempenho dos alunos

Indicaram razões no plano da frustração dos docentes em relação ao desempenho dos alunos porque este não corresponde às suas expectativas. O percurso acadêmico negativo dos alunos baixou a sua autoestima e sendo também um percurso irregular não lhes dá as bases linguísticas que permitam a comunicação. Os alunos não conseguem comunicar em Língua Estrangeira quando não têm competências de comunicação na língua materna, trabalham muito pouco e não conseguem ter sucesso apenas com o que ouvem na aula.

Dificuldades associadas à barreira linguística e à gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação

Apresentaram razões no plano das dificuldades associadas à barreira linguística porque os docentes têm problemas de consciência profissional no uso da língua materna na aula de Língua Estrangeira, porque a barreira linguística condiciona o comportamento, a participação e a autonomia dos alunos e porque estes têm dificuldades na aquisição da Língua Estrangeira por causa dessa barreira. Associaram também razões à dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação porque esta integra as competências sociais e o conhecimento implícito e explícito da língua em interação constante, porque têm também de gerir a parte emocional que está presente na comunicação e porque a comunicação exige igualmente preparação.

Frustração dos professores face à falta de tempo para a preparação dos materiais

Uma das razões para os docentes de línguas apresentarem mais dificuldades está ligada à frustração dos professores face à falta de tempo para a preparação de materiais porque não têm recursos materiais nem tempo para os construir.

Dificuldades na seleção do objeto da avaliação e em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira

Outra razão para os docentes de línguas sentirem mais dificuldades no trabalho com os CDC está relacionada com a dificuldade na seleção do objeto da avaliação porque avaliam mais a teoria do que a prática. Apresentam ainda duas razões associadas à dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira porque não conseguem

mostrar que ela é útil para a vida dos alunos nem a necessidade prática e imediata do uso da língua.

Exigência maior dos professores de línguas para com a profissão

Por último, atribuíram razões à maior exigência para com a profissão por parte dos docentes de línguas porque são mais exigentes com a sua própria prática e porque têm dificuldade de dosear a exigência com a flexibilidade necessária.

Papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC

O papel das estruturas de coordenação pedagógica no apoio aos docentes de línguas dos CDC foi evidenciado também em 20 indicadores. Se por um lado, se verifica a ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular, verificando-se a necessidade de maior apoio, por outro lado, é evidenciado o contributo positivo de diversas estruturas de coordenação pedagógica. A distribuição dos indicadores pelas sete subcategorias é, de certo modo, equilibrada (entre 1 e 4), sendo mais explícita relativamente ao contributo positivo do grupo disciplinar e da coordenação das Novas Oportunidades e à necessidade de maior apoio.

Ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular

Verifica-se a ausência de apoio aos docentes de línguas para os ajudar a trabalhar com os CDC por parte do grupo disciplinar e do departamento curricular uma vez que nas reuniões dessas estruturas os assuntos ligados a esta oferta educativa nem sequer são abordados.

Contributo positivo do departamento curricular e do grupo disciplinar

Diversos docentes referem o contributo positivo do departamento curricular de línguas onde os docentes apresentam nas reuniões o trabalho realizado nos cursos e propõem atividades desta modalidade de ensino para o plano de atividades da escola e do departamento. O grupo disciplinar também contribui positivamente para ajudar os docentes desta modalidade de ensino uma vez que facilita a planificação do trabalho dos docentes com o mesmo nível, a partilha dos materiais, de opiniões e de estratégias e que colabora ao nível da construção dos instrumentos de avaliação para os CDC.

Contributo positivo da coordenação de curso, direção de turma e coordenação das novas oportunidades

A coordenação de curso dá também um contributo positivo na ajuda aos docentes de línguas dos CDC, pois o seu coordenador tira-lhes as dúvidas, monitoriza o número de aulas de cada disciplina e trata dos assuntos dos CDC. A direção de turma contribui positivamente, coordenando e ajudando os docentes da turma e permitindo a reflexão sobre os CDC no respetivo conselho de turma. A coordenação das Novas Oportunidades contribuiu de modo positivo para ajudar os docentes, fazendo a coordenação pedagógica do processo de RVCC, permitindo a discussão e o trabalho na equipa pedagógica para esclarecimento dos referenciais desse processo e ajudando os docentes a trabalhar nos restantes cursos com a mesma metodologia usada no processo de RVCC. O trabalho conjunto do coordenador do CNO que trata do eixo jovem com o coordenador do eixo adultos é positivo para a coordenação e organização das diferentes ofertas educativas.

Necessidade de maior apoio

Os docentes são de opinião que há necessidade de maior apoio por parte das estruturas de coordenação educativa e apresentam algumas propostas. No seu entender o trabalho de planificação e de avaliação deve ser tratado no Departamento de Línguas pelos docentes em conjunto. As reuniões do grupo disciplinar podiam ser mais produtivas e ajudar mais os docentes de línguas dos CDC se houvesse mais partilha de ideias, experiências e materiais. O coordenador do CNO podia reunir mais com os docentes dos CDC e devia ser criado um grupo de trabalho na escola para pensar formas alternativas para trabalhar com os alunos dos CDC.

Infere-se que as estruturas de coordenação pedagógica podem desempenhar um papel importante no apoio aos professores de línguas dos CDC, mas esta ajuda nem sempre é conseguida e explicitamente dedicada a esta modalidade de ensino. Quando os docentes se referem aos contributos positivos do grupo disciplinar e do departamento curricular aludem à planificação dos mesmos níveis, à partilha de materiais e à construção de instrumentos de avaliação mas também mencionam a necessidade de maior apoio ao nível da planificação, da avaliação e da partilha de ideias e de materiais. Esta circunstância poderá indiciar que os

docentes ainda não estão satisfeitos com o trabalho aí produzido, condizendo com o facto de referirem que as reuniões deviam ser mais produtivas, ou que há práticas díspares em relação ao apoio destas estruturas.

Do mesmo modo, se infere que apesar da coordenação das Novas Oportunidades já dar um contributo positivo aos docentes ele ainda não é suficiente, havendo necessidade de maior periodicidade na realização das reuniões. Esta situação conjugada com a necessidade da criação de um grupo de trabalho para pensar formas alternativas de trabalho com estes alunos permite-nos inferir que os docentes destas modalidades de ensino ainda precisam de muito apoio por parte das estruturas e de reuniões mais produtivas e sentem necessidades de formação no domínio das estratégias de trabalho com os alunos dos CDC.

Formação contínua útil

Embora não direccionada especificamente para os docentes de línguas dos CDC, a formação contínua que os docentes receberam ao longo da sua carreira profissional também desempenhou um papel importante na sua preparação para este trabalho. Os docentes explanaram esse contributo em 17 indicadores, distribuídos, de modo mais ou menos equilibrado (entre 1 e 4), entre sete subcategorias. Destacaram os contributos da formação contínua geral (1), em didática específica da LE (3), nos novos programas de Português (3), na metodologia de trabalho de projeto (1), em TIC (4), em avaliação das aprendizagens dos alunos (3) e da formação contínua específica em RVCC (2).

Contributo da formação contínua em geral, na didática específica da LE e nos novos programas de Português

No âmbito da formação contínua geral, esta contribuiu para o desenvolvimento profissional do docente e para melhorar as práticas de trabalho com estes alunos. A formação em didática específica da Língua Estrangeira também foi importante para o trabalho com estes cursos, pois as metodologias usadas nessa formação no âmbito da poesia, das pequenas histórias e dos jogos foram úteis para usar na sala de aula com estes alunos e a formação prática aí desenvolvida teve igualmente utilidade na preparação e criação de materiais e de atividades. A formação nos novos programas de Português no ensino básico e secundário abrangeu conteúdos e práticas de avaliação que contribuíram também para o trabalho com

este tipo de alunos porque permitiu perceber como se gere o programa e se preparam atividades para o desenvolvimento de competências. Contudo, esta formação devia preparar melhor e ser mais útil para estes cursos.

Contributo da formação na metodologia de trabalho de projeto e em TIC

A formação no âmbito da metodologia de trabalho de projeto contribuiu para o trabalho com este tipo de alunos. No âmbito das TIC a formação contribuiu para o trabalho a realizar nestes CDC, quer ao nível da pesquisa de materiais na *internet* e da preparação das aulas ou ao nível da sua utilização nas aulas de línguas, como a formação em quadros interativos multimédia, ou ainda ao nível da coordenação dos cursos como a formação em Excel.

Contributo da formação em avaliação das aprendizagens dos alunos

A formação no âmbito da avaliação das e para as aprendizagens foi útil para a construção dos testes, matriz e critérios de correção de acordo com objetivos e níveis de competência e permitiu desenvolver competências para a prática em sala de aula com exercícios de alargamento de vocabulário e desenvolvimento da oralidade. A organização de atividades ao serviço de uma tarefa final contribuiu para a mudança de conceção da avaliação de conhecimentos para a avaliação de desempenhos na competência comunicativa.

Contributo da formação contínua específica em RVCC

A formação específica no âmbito do RVCC foi positiva e útil para trabalhar com os adultos porque permitiu o questionamento das práticas.

Infere-se que a formação contínua recebida, embora não se referisse especificamente aos CDC, à exceção da formação específica em RVCC, foi importante para o desenvolvimento profissional dos docentes e por conseguinte, também para o trabalho nos CDC. Com efeito, a formação no âmbito das línguas prepara para a especificidade destas disciplinas quer se trate da gestão do programa por competências, da didática e da construção de materiais e de atividades. A formação contínua em metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os materiais inovadores e as TIC, ajudam a preparar e a realizar

as aulas de línguas, podendo ser também apropriadas pelos docentes dos CDC. A formação contínua em avaliação das e para as aprendizagens prepara a construção de instrumentos de avaliação diversificados e análise de resultados, sendo importante para o trabalho de avaliação de desempenhos por competência. A organização das atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa, com a avaliação por níveis de competência, está de acordo com o QECRL, pelo que se infere que a formação realizada a este nível já contemplou esse referente, contribuindo para um melhor trabalho nos CDC.

Aspetos valorizados na formação inicial para desenvolver o trabalho nestes cursos

Também no âmbito da formação inicial, embora esta não contemplasse especificamente a preparação dos docentes para o trabalho com os cursos de matriz qualificante, foram abordados aspetos facilitadores deste trabalho. Os docentes indicaram 10 aspetos importantes, distribuídos entre três subcategorias de modo diverso (entre 1 e 5). Referiram os contributos da didática das línguas (4), das TIC (1) e da prática pedagógica (5).

Didática de línguas, TIC e Prática pedagógica

No âmbito da didática das línguas, a formação inicial de Espanhol que integrou já a abordagem do QECRL porque já tinha sido publicado, a formação na didática das línguas, a abordagem comunicativa no estágio de Inglês e a formação em diferentes línguas contribuíram para a sua inclusão e interação no trabalho com estes cursos. A utilização das TIC, que fazem parte dos cursos de formação inicial mais recentes, também contribuíram para um melhor trabalho nestes CDC. No âmbito da prática pedagógica os estágios foram importantes para ajudar a trabalhar com estes cursos por diferentes razões: porque se realizaram no fim do curso e permitiram ter a responsabilidade da turma durante um ano; porque prepararam para diferentes tipos de alunos; porque alertaram para a necessidade de avaliação das aulas pelos alunos; porque alertaram para um tipo de ensino diferente relacionado com os cursos técnicos, práticos e de ligação à vida ativa que havia na escola e porque permitiram a observação de aulas e a reflexão conjunta sobre as mesmas.

Retém-se que a formação inicial, embora não se dedique especificamente aos CDC, tratou alguns aspetos que contribuíram para o trabalho dos docentes de línguas nos CDC. O

campo da didática das línguas prepara para o trabalho específico ao nível da língua e nos cursos mais recentes, que integram já a abordagem do QECRL, é muito mais evidente esse contributo. As TIC fazem parte desse contributo, principalmente para os docentes que fizeram a formação inicial há menos tempo, onde as TIC já faziam parte do plano de estudos. A prática pedagógica dá segurança aos docentes, porque permitem a experimentação e a análise de práticas.

Papel da experiência e da autoformação

O papel da experiência profissional e da autoformação foi evidenciada pelos docentes em nove indicadores, distribuídos de modo equilibrado entre as três subcategorias: contributo da experiência como docente (3), como aluno (3) e da autoformação (3).

Contributo da experiência como docente, como aluno e da autoformação

A experiência nos CDC e na oferta educativa para adultos, como o processo de RVCC e EFA, bem como nos cursos de formação do IEPF, ajudou os docentes a trabalhar com estes cursos, preparando-os para a diferença de alunos e de cursos e para a necessidade de construir materiais.

A experiência como alunos também foi importante para perceber as estratégias a adotar nos CDC. O percurso escolar variado ao longo da carreira ajudou a desenvolver a capacidade de adaptação a novas situações e os estudos no estrangeiro (França) ajudaram os docentes de línguas dos CDC a desenvolver a sua competência linguística e comunicativa.

A autoformação dos professores de línguas, através da leitura dos referenciais e da pesquisa em manuais e na *internet*, da partilha de práticas e de materiais e de discussões na equipa pedagógica, da investigação e da leitura de temáticas relacionadas com os comportamentos desviantes dos jovens, ajudou-os a trabalhar nos CDC, contribuindo para alteração de práticas e para melhorar a relação interpessoal com os alunos.

Conclui-se que os docentes socorrem-se das suas experiências profissionais diversas e até das suas experiências enquanto alunos bem como da autoformação para trabalharem com os CDC. Infere-se que este é também um trabalho de introspeção e de reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional, procurando as práticas que consideram positivas para

experimentar nestes cursos de matriz vocacional e profissionalizante. Percebe-se que neste contexto os docentes estão muito isolados, procurando resolver os seus problemas de modo individual.

Formação inicial inexistente

A inexistência de formação inicial dos professores para trabalhar com os alunos dos CDC foi expressa pelos docentes em quatro indicadores. Na sua opinião, a formação inicial não preparou para trabalhar nem adaptar à especificidade dos alunos dos cursos vocacionais, não preparou para a heterogeneidade nas turmas, não preparou para o uso do QECRL e mesmo num contexto social complexo não preparou para trabalhar com estes cursos.

Inferem-se lacunas na formação inicial ao nível da falta de trabalho com o QECRL e à falta de preparação dos docentes de línguas para a heterogeneidade das turmas e para o trabalho com os CDC.

Formação contínua específica inexistente

Os docentes apresentaram quatro indicadores sobre a inexistência da formação contínua específica para os professores de línguas para trabalhar com os alunos dos cursos da via qualificante que estão divididos, de modo igual, em duas subcategorias: ausência de formação para trabalhar com os CDC (2) e necessidade de formação contínua específica (2).

Ausência de formação contínua específica para trabalhar com os CDC e necessidade de formação contínua específica

Consideraram que a formação contínua não proporcionou formação específica para trabalhar com os CDC e que essa ausência se deve à falta de investimento e ao facto de esta ser uma realidade recente. Contudo, são de opinião que essa formação é necessária e ajuda a construir o perfil do docente para trabalhar com os CDC.

Conclui-se pela falta e necessidade de formação contínua específica destinada aos docentes de línguas para os preparar e apoiar no trabalho com os CDC.

Propostas sobre a formação inicial necessária

Propõem, em dois indicadores, a formação inicial necessária distribuídas por duas subcategorias: domínio do desenvolvimento pessoal e social e estágio em turmas de dupla certificação.

Domínio do desenvolvimento pessoal e social e estágio em turmas de dupla certificação

Os docentes propõem que a formação inicial dos docentes de línguas inclua uma disciplina para a formação pessoal do professor no domínio das atitudes cívicas e relacionais para ajudar a trabalhar com alunos problemáticos e a realização de estágio numa turma destas características para aprender a controlar a disciplina.

Infere-se que a formação inicial dos docentes é importante para preparar os professores de línguas para trabalharem nos CDC, que é imprescindível que a formação contemple o domínio do desenvolvimento pessoal e social para ajudar na relação pedagógica com alunos problemáticos e que se possa fazer estágio em turmas de CDC para poderem ser acompanhados e ajudados pelos seus orientadores.

Formação especializada útil

Apenas num indicador, referiram a utilidade da formação especializada. A especialização em supervisão e avaliação contribuiu para a investigação de diferentes métodos de trabalho que são úteis com estes alunos.

Infere-se que os cursos de especialização são importantes mas há apenas uma referência ao contributo da especialização em supervisão e avaliação para o trabalho nos CDC que permitiu a investigação de métodos de trabalho pertinentes.

Usando a mesma metodologia do capítulo anterior, continuámos a considerar a frequência relativa das unidades de contexto, por ordem decrescente, assumindo a interpretação de que uma ideia ao ser repetida por diferentes entrevistados tem um significado maior quer em termos da dimensão de opiniões comuns ou em termos de intensidade e convicção assumida pelos docentes de línguas dos CDC.

Realizada esta análise a todos os indicadores do tema II – Opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores dos CDC, eles ficam assim ordenados:

- 1º. São necessárias competências na dimensão da organização e gestão do currículo; e na dimensão das estratégias e metodologias (95% cada)
- 2º. Necessidade de formação contínua prioritária no domínio das metodologias e estratégias de ensino (90%)
- 3º. São necessárias competências na dimensão da comunicação (75%)
- 4º. São necessárias competências na dimensão da relação pedagógica; perfil geral de competências desejáveis (70% cada)
- 5º. São necessárias competências idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular (65%)
- 6º. Ausência de formação contínua específica para trabalhar com os CDC (60%)
- 7º. Contributo da experiência como docente (papel da experiência profissional e da autoformação; Dificuldades associadas à barreira linguística (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos); São necessárias competências na dimensão da preparação dos alunos para o mercado de trabalho (55% cada)
- 8º. Ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular; Contributo positivo do grupo disciplinar no apoio aos docentes; Frustração em relação ao desempenho dos alunos (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos) (50% cada)
- 9º. Falta de preparação para a especificidade destes cursos; São necessárias competências na dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica e na dimensão da avaliação das aprendizagens (45% cada)
- 10º. Necessidade de formação contínua específica; Contributo da autoformação (35% cada)
- 11º. Contributo da formação em TIC (formação contínua útil); Contributo positivo da coordenação de curso no apoio aos docentes; Necessidade de maior apoio aos docentes; Necessidade de formação contínua prioritária no domínio da relação pedagógica; Dificuldades na transição paradigmática para

abordagem do currículo (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos) (30% cada)

12°. Necessidade de formação contínua prioritária no domínio da avaliação (25%)

13°. Prática Pedagógica (aspeto valorizado na formação inicial); Necessidades de formação contínua prioritárias no domínio das conceções presentes nos documentos orientadores dos CDC e no domínio da organização do currículo; dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação, exigência maior dos professores para com a profissão (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos) (20% cada)

14°. Contributo da formação em avaliação das aprendizagens dos alunos (formação contínua útil); Contributo da experiência como aluno (papel da experiência profissional e da autoformação); Contributo positivo do departamento curricular no apoio aos docentes; Dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da LE (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos) (15% cada)

15°. Didática das línguas (aspeto valorizado na formação inicial); Contributo da formação contínua geral, Contributo da formação em didática específica da LE, Contributo da formação nos novos programas de Português, Contributo da formação contínua específica em RVCC (formação contínua útil); Contributo positivo da direção de turma no apoio aos docentes (10% cada)

16°. TIC (Aspeto valorizado na formação inicial); Domínio do desenvolvimento pessoal e social e Estágio em turmas de CDC (propostas sobre a formação inicial necessária); Contributo da formação na metodologia de trabalho de projeto (formação contínua útil); Contributo da especialização em supervisão e avaliação (formação especializada útil); Contributo positivo da coordenação das Novas Oportunidades no apoio aos docentes; Necessidade de formação contínua prioritárias no domínio científico da especialidade; Frustração dos professores face à falta de tempo para preparação dos materiais, dificuldade

na seleção do objeto de avaliação (razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos) (5% cada)

Esta organização da informação permite-nos concluir que a grande maioria dos docentes entrevistados tem uma opinião clara sobre as competências necessárias aos professores de línguas para trabalhar com os CDC e sobre a formação necessária aos docentes para a concretização desse trabalho, pelo menos em alguns domínios prioritários. Contudo, a sua opinião já difere mais no que diz respeito ao tipo de apoio recebido pelas estruturas de coordenação educativa e pedagógica da escola, pela formação contínua geral e pela autoformação e às razões que, em sua opinião, levam os docentes de línguas dos CDC a apresentar mais dificuldades. Quanto ao valor da formação inicial para a concretização destes cursos, a opinião dos docentes é mais convergente no que toca à falta de adequação da mesma para enfrentar estes novos desafios do que na valorização de alguns aspetos tratados nessa formação que se revelaram úteis neste trabalho. A formação especializada tem uma expressão muito reduzida.

De modo quase unânime, os entrevistados (19 docentes em 20) dizem que os professores precisam de ter competências nas dimensões da organização e gestão do currículo e das estratégias e metodologias. Esta opinião, bastante partilhada, encontra equivalência na necessidade de formação contínua prioritária no domínio das metodologias e estratégias requerida pela grande maioria dos docentes (18), confirmando ser esta uma dimensão forte e que precisa de ser trabalhada para que os alunos aprendam com gosto e para que os docentes se sintam realizados na sua prática letiva com este tipo de cursos. Continuando a pensar nas competências necessárias ao trabalho com os CDC, a grande maioria (15) revelou que os docentes devem ter competências na dimensão da comunicação e da relação pedagógica, tendo apresentado também um perfil geral de competências desejáveis para trabalhar com estes cursos (14). Constitui uma constatação curiosa o facto de a maior parte dos docentes (13) considerar que devem possuir competências idênticas às exigidas para os cursos do ensino regular, não vislumbrando diferenças nos seus modos de atuação. Está-se aqui perante a dualidade do ser professor em geral e do ser professor de cursos com características específicas. Por um lado, privilegia-se a identidade do professor ao contexto da sua atuação e por outro, identificam-se características semelhantes nas duas tipologias de ensino. Contudo, a

maioria dos docentes (11) reflete ainda sobre a necessidade de competências na dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Concomitantemente, partilham também a opinião de que a experiência como docentes contribuiu para o trabalho desenvolvido nos CDC e que foram as dificuldades associadas à barreira linguística que levaram os docentes a apresentar mais problemas no trabalho com estes cursos. Infere-se que a grande maioria tem consciência das competências necessárias aos docentes para a realização de um bom trabalho com os CDC, cuja expressão tem tradução nos referenciais desses cursos, mas têm estado isolados com a sua própria experiência e sem grande apoio ao nível da formação ou até das estruturas de coordenação educativa e pedagógica das escolas onde estão inseridos.

A partir deste ponto as opiniões dos docentes divergem entre o grau de preparação para a docência e para o apoio ao trabalho com os CDC incluindo a formação contínua, as razões que, em seu entender, levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os CDC e as necessidades de formação prioritária.

Se metade dos docentes se refere ao contributo positivo do grupo disciplinar no apoio aos docentes, a outra metade expressa a ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular, considerando ainda que a frustração em relação ao desempenho dos alunos constitui uma razão para os docentes apresentarem mais dificuldades no trabalho com este tipo de cursos. Verificam-se aqui perspetivas diferentes que podem corresponder a práticas que também diferem. O facto de muitos docentes (9) entenderem que são necessárias competências nas dimensões da articulação do trabalho da equipa pedagógica e da avaliação das aprendizagens leva-nos a questionar que tipo de trabalho de equipa tem sido realizado e que sistema de avaliação tem sido implementado. A questão da articulação do trabalho da equipa pedagógica já havia sido tratado no Capítulo 5, particularmente na análise documental dos planos de trabalho dos docentes onde não se verifica nenhum tipo de articulação, pois mesmo com um modelo de plano comum, com hipótese de inscrição do trabalho de articulação curricular, esse campo de preenchimento ficou deserto e o sistema de avaliação também não ficou aí expresso. A observação dos conselhos de turma também não evidenciou práticas consistentes de articulação da equipa pedagógica relativamente ao projeto educativo e formativo destes alunos. As fases seguintes da pesquisa serão orientadas neste sentido, para se perceber melhor o grau de dificuldade, porque há consciência da necessidade dessas competências, o que reflete, por um lado, o conhecimento do trabalho a realizar, mas importa

conhecer qual é a dificuldade. Gestão do tempo? Gestão curricular? Reconstrução curricular? Trabalho em rede? Trabalho colaborativo? Que esquemas operatórios facilitadores do trabalho de articulação? A problemática da avaliação das aprendizagens merece também aprofundamento para se entender se e a que nível se encontram as dificuldades. Instrumentos de avaliação? Instrumentos de registo de avaliação? Avaliação de competências? Análise dos resultados da avaliação? Estas questões carecem de aprofundamento, desde logo na fase de observação de situações educativas.

Se por um lado, um número considerável de docentes (9) é de opinião que a formação inicial não preparou para a especificidade destes cursos, também é verdade que um número importante de docentes (7) encontrou na autoformação um contributo para este trabalho, mas consideram que os professores de línguas têm necessidade de formação contínua específica para trabalhar com estes cursos, ainda que para seis docentes a formação contínua em TIC tenha sido útil e que tivesse havido um contributo positivo da coordenação de curso. Contudo, para o mesmo número de docentes, há necessidade de maior apoio aos professores e de formação contínua prioritária no domínio da relação pedagógica. Na sua opinião, quando questionados sobre as razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com este tipo de cursos, atribuem-nas às dificuldades na transição paradigmática para abordagem do currículo. Estas opiniões confirmam a identificação de necessidade de formação no âmbito da conceção do currículo e sua aplicação, uma vez que no ponto anterior, ligado às representações dos docentes acerca dos CDC, já havíamos explanado essa hipótese. Alguns docentes partilham a mesma ideia de que há necessidade de formação contínua prioritária no domínio da avaliação (5), no domínio das conceções presentes nos documentos orientadores dos CDC e no domínio da organização do currículo (4), certificando o que concluímos anteriormente. O mesmo número de docentes comunga da ideia de que a prática pedagógica realizada na formação inicial contribuiu para este trabalho nos CDC e que a dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação bem como uma exigência maior dos professores para com a profissão são razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos. Três docentes sentiram algum apoio no trabalho que tiveram de realizar, referindo os contributos da sua própria experiência como alunos, da formação contínua em avaliação das aprendizagens dos alunos e do trabalho no departamento curricular. Referiram a dificuldade em demonstrar a dimensão

utilitária e pragmática da LE como uma das razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos. Dois docentes também referiram os contributos da formação contínua geral, em didática específica da LE, nos novos programas de Português, da formação específica em RVCC, da didática das línguas na formação inicial e da direção de turma no apoio aos docentes.

Por último, e ainda no campo da ajuda e do apoio ao trabalho a desenvolver nos CDC apenas um docente (P9) se pronunciou sobre a formação especializada considerando que a mesma foi útil, referindo especificamente o contributo da especialização em supervisão e avaliação, outro docente (P1) referiu-se aos contributos da formação contínua na metodologia de trabalho de projeto e outro (P16) apresentou o contributo da coordenação das Novas Oportunidades. Foi igualmente apenas um docente (P5) que mencionou as TIC como um aspeto tratado na formação inicial que se revelou importante para o trabalho com os cursos. O reduzido número de docentes a destacar este aspeto talvez se deva ao facto de em Portugal, apenas os cursos de formação inicial mais recentes, terem incluído nos seus planos de estudo o recurso às TIC, apesar das orientações internacionais⁷³ e nacionais⁷⁴ terem apontado no sentido da sua inclusão. A investigação de Pais e Silva (2003) conclui que, em Portugal, a valorização atribuída às tecnologias educativas nos currículos dos cursos de formação inicial é diferente, consoante o responsável da respetiva instituição, sendo de um modo geral algo deficiente, e a preparação dos professores neste domínio, insuficiente. Tendo em conta que a grande maioria (75%) dos docentes que entrevistámos fizeram a sua formação inicial antes do ano 2000, podemos concluir que, de facto, as TIC não fizeram parte dos seus planos de estudo, pois para além da formalidade da massificação das tecnologias de informação e do uso da *internet* ser decretada⁷⁵ apenas em 2001, antes desse período ainda não se desenvolviam práticas consistentes de utilização das tecnologias educativas para formar os docentes para os desafios emergentes.

⁷³ Relatório Faure realizado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidida por Edgar Faure, para a UNESCO sob o título “Aprender a ser” (Faure, 1977) e o relatório Delors (1996) “Educação um tesouro a descobrir” sobre a educação para o século XXI,

⁷⁴ LBSE – Lei 46/86, de 14 de outubro; Parecer nº 2 do CNE (1998) sobre a “Sociedade da Informação na Escola”; Deliberação nº 1488 do INAFOP (2000) sobre os “Padrões de qualidade da formação inicial de professores” e o Decreto-Lei nº 240 e 241/2001 sobre o “Perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”.

⁷⁵ Decreto-Lei nº 140/2001, de 24 de abril

Só um docente fez propostas sobre a formação inicial, recomendando que se realize estágio em turmas de CDC e que se inclua a formação no domínio do desenvolvimento pessoal e social. Infere-se uma alusão à prática da escolha de turmas do ensino regular ou com menos problemas para a realização dos estágios e a falta de preparação dos docentes no domínio pessoal e social para lidar com alunos com problemas comportamentais, embora a grande maioria não tenha considerado estas propostas. Concomitantemente, é apresentada também por um docente a necessidade de formação contínua prioritária no domínio científico da especialidade para esse trabalho específico. De entre as razões que levam os docentes a apresentar mais dificuldades no trabalho com os cursos, um entrevistado indica a dificuldade na seleção do objeto de avaliação e outro refere a frustração dos professores face à falta de tempo para preparação dos materiais. Inferimos que o apoio aos docentes de línguas dos CDC é insuficiente, quer se trate da formação contínua realizada, da formação especializada ou até das estruturas, tendo em conta que a maioria dos docentes não o refere. Este é um assunto que merece ser aprofundado ou pelo menos confirmado nas fases posteriores da pesquisa.

Em síntese, os docentes têm uma opinião clara sobre as competências necessárias aos professores de línguas dos CDC e sobre a formação contínua desejada em diferentes domínios. A sua ideia sobre a formação recebida não é idêntica, pois as experiências foram diversificadas. Contudo, existe uma ideia comum relativamente à falta de preparação por parte da formação inicial e da formação contínua específica para o trabalho com esta nova realidade. Referindo-se a outro tipo de apoio, as suas opiniões também não são coincidentes, denunciando práticas e entendimentos diversos, desde a ausência de apoio por parte das estruturas pedagógicas da escola ou alguns aspetos positivos no trabalho aí realizado bem como dos diferentes contributos da experiência profissional e da autoformação. A sua opinião sobre as razões que levam os docentes de línguas a apresentar mais dificuldades no trabalho com os CDC é divergente e associada às conceções de currículo, às dificuldades dos alunos e ao brio profissional.

A palavra aos docentes de línguas

As opiniões acerca da formação e das competências necessárias aos professores de línguas dos CDC, conseguidas através da análise descritiva do discurso dos docentes

entrevistados (Anexo 32), tendo por base as categorias inscritas no Anexo 34, envolvem a sua visão sobre o tipo de preparação para o trabalho nesta nova modalidade educativa e formativa, incluindo a formação recebida e desejada e outro tipo de apoios, bem como sobre as razões que levam esses professores a apresentar mais dificuldades neste tipo de trabalho e a identificação das competências essenciais neste âmbito.

Sobre a preparação recebida

Os docentes dirigem o seu discurso para avaliarem a formação inicial recebida, considerando-a inexistente em termos de preparação para a especificidade destes cursos. O entrevistado P7 assumiu mesmo uma posição muito crítica relativamente ao seu modelo de formação inicial, considerando-o responsável pela sua insegurança: *“a minha formação inicial não me preparou para nada, só fiz estágio passados 10 anos, já nem prática pedagógica tive, a minha questão é que eu devo estar cheia de erros”*, pois, tendo realizado apenas a componente teórica na Universidade Aberta, não observou aulas nem teve aulas assistidas e ficou impedido de discutir as suas práticas, nesse contexto formativo. Neste caso, está em causa o modelo de formação que não preparou pedagogicamente para o trabalho docente em qualquer tipo de curso, uma vez que os professores ficaram dispensados dessa prática, por terem iniciado a sua atividade profissional há alguns anos apenas com a formação científica dos seus cursos académicos. Mas para além desta situação, mesmo no caso em que o modelo de formação implicou a prática pedagógica num contexto social complexo a formação inicial não preparou para esta realidade atual como elucida, por exemplo, o discurso do entrevistado P14: *“a minha orientadora de estágio dizia muitas vezes: ‘quem faz estágio aqui nestas condições, está preparado para dar aulas em qualquer parte do país’, (...) ela não tinha razão, porque dar aulas a [cursos] profissionais é bem pior”*. Esta opinião leva-nos a constatar também a necessidade de formação ao longo da vida, dados os desafios emergentes que se vão colocando aos docentes durante a sua atividade profissional. A formação inicial recebida também não preparou para a heterogeneidade nas turmas, levando-nos a inferir que os programas contemplavam um modelo pedagógico que não atendia à diferenciação pedagógica. Relativamente ao uso do QECRL, a formação inicial não o contemplou, pois de acordo com palavras de P5: *“não fui preparado para trabalhar com ele*

[QECRL], sei que em alguns estágios esse quadro já é trabalhado, mas eu fiz o estágio pela Universidade Aberta e não utilizei esse Quadro”. Como a grande maioria dos docentes entrevistados (80%) fez a formação inicial antes da publicação do QECRL, este documento orientador não foi tratado nessa formação. Apenas uma docente, que realizou dois cursos de línguas, revelou ter trabalhado com este instrumento no estágio mais recente. Tendo em conta esta realidade bem como o papel orientador desse quadro no ensino das línguas, importa perceber qual o nível de conhecimento que os docentes de línguas têm deste documento enquadrador, como o obtiveram e se precisam de formação para os ajudar na sua aplicação. Este assunto merece aprofundamento nas fases posteriores da pesquisa. Constatase que as opiniões dos entrevistados coincidem com as análises dos autores (Esteves, 2007; Morgado, 2011) quando indicam que a formação inicial não cumpriu a sua função, pois nem sempre precedeu a entrada na profissão e quando o fez não preparou devidamente os professores para os desafios educativos que lhes são impostos por uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. Segundo Manuela Esteves (2007), a formação inicial centra-se nos conteúdos a ensinar e nas ciências da educação mas, mesmo integrando a prática pedagógica, carece de uma verdadeira integração de saberes que promovam a autonomia do docente.

Embora a formação inicial não tenha preparado, de um modo geral, os docentes para a especificidade dos CDC, alguns entrevistados reconheceram nessa formação alguns aspetos importantes que ajudaram a desenvolver este trabalho. Foi valorizada a didática das línguas, quer no que diz respeito às metodologias “*na formação inicial nas cadeiras relativas à disciplina (...) aquelas cadeiras pedagógicas de métodos e técnicas*” (P17), à abordagem comunicativa das línguas “*tenho que fazer uma vénia ao estágio de Inglês com uma abordagem muito comunicativa que é fundamental para estes cursos*” (P6), à utilização do QECRL, que já tinha sido publicado aquando da formação inicial de Espanhol deste entrevistado, e à formação inicial em diferentes línguas, contribuindo para a sua inclusão e interação no trabalho com estes cursos. Neste caso, estamos perante o uso da didática integrada de diferentes línguas ancorada nas abordagens plurais de sensibilização à diversidade linguística, usadas a partir dos anos 90 (Gonçalves, 2011; Martins, 2008). As TIC foram também muito importantes especialmente no caso dos cursos de formação inicial mais recentes “*os colegas que vêm agora novos, já com as tecnologias, faz parte do curso, e isso é muito bom*” (P5). Foi ainda valorizada a prática pedagógica no fim do curso com a

responsabilidade da turma durante um ano, ou as aulas observadas e a reflexão conjunta sobre as mesmas durante o estágio, como esclarece o entrevistado P20: - *“as colegas assistiam às nossas aulas e ajudávamo-nos umas às outras e isso ajuda bastante para estes cursos”*. Vai neste sentido, a opinião dos docentes que realizaram os estágios integrados no ramo educacional, uma vez que *“estavam muito bem pensados”* (P6) e prepararam para diferentes tipos de alunos. O facto de a escola onde estagiou P17 ter cursos técnicos, práticos e de ligação à vida ativa também alertou para um tipo de ensino diferente, *“no meu ano de estágio fiquei alertada ou desperta para esse tipo de ensino”*, de matriz profissionalizante. O entrevistado P10 refere-se ao papel da formação inicial e da sua orientadora de estágio como fatores determinantes no hábito adquirido de proporcionar a avaliação das suas práticas pelos alunos no sentido da sua melhoria profissional:

- *“Faço isto [avaliação das práticas] desde o 1º ano de serviço e acho que é muito importante para nós (...) porque a minha orientadora de estágio um dia me disse assim: 'às vezes vocês olham mais para um lado do que olham para o outro e daquele lado para onde vocês não olham, há uma criança que tem uma autoestima baixa e pensa vocês não olham para aqui porque eu estou aqui' e aquilo ficou-me na cabeça”*.

Embora tenha havido experiências positivas na formação inicial, urge ultrapassar a lógica tecnicista de transmissão de conteúdos e de domínio de técnicas pedagógicas que veiculam essa informação para modelos inovadores que combinem a conceção dos *curricula* de formação com a sua concretização pedagógica num processo que confira autonomia aos docentes (Canário, 2002; Esteves, 2007; Morgado, 2011; Nóvoa, 1992) para poderem responder aos desafios que lhes são colocados. Para ajudar a trabalhar com alunos problemáticos, o entrevistado P14 recomendou que a formação inicial incluísse uma disciplina para a formação pessoal do professor no domínio das atitudes cívicas e também estágio em turmas de CDC para aprender a controlar a disciplina. Nas suas próprias palavras o sistema devia *“incluir na formação de professores (...) uma disciplina (...) a formação de carácter do professor (...) que fosse trabalhado algo que ajudasse o professor a poder trabalhar com os jovens destas características”*.

Mas, se a formação inicial não preparou devidamente para a especificidade desta realidade emergente com turmas de cursos de matriz vocacional, a formação contínua específica também foi inexistente, apesar de ter havido formação geral, como confirma P8: -

“nem me lembro de ver nestes últimos anos ações direcionadas especificamente para estes CDC, são todas muito gerais, todas, todas, todas e aqui tem havido sempre uma grande oferta”. A ausência de formação contínua específica deve-se ao facto de esta tipologia de ensino ser uma realidade recente e também à falta de investimento, mas é necessária para ajudar a construir o perfil do docente desses cursos para trabalhar nos CDC, pois, de acordo com P20, *“se o professor não tiver perfil para estes cursos deve ir buscar esse perfil à formação, deve aprender”*. Porém, de entre a formação contínua recebida foi possível aos docentes encontrarem formação útil para este trabalho em diferentes domínios. A formação contínua em geral foi importante e ajudou ao desenvolvimento profissional do docente, como esclarece, por exemplo, P12: *“-todas as ações que frequentei ajudaram-me”* e contribuiu também para melhorar as práticas de trabalho com estes alunos especialmente a formação prática, pois, segundo P20 *“tudo aquilo que foi prático ou da ação prática é bom”*. A formação contínua em didática específica da Língua Estrangeira contribuiu, de igual modo, para o trabalho com os CDC, quer através da formação prática que se revelou útil para a preparação e criação de materiais e de atividades, quer através das metodologias usadas no âmbito dos jogos, como demonstra o entrevistado P15: *“-os formadores fizeram connosco jogos engraçadíssimos que experimentei e que eles gostam”*, sobre pequenas histórias e poesia *“fiz uma em Portalegre sobre as Short Stories e poesia com um formador do British Council e ainda uso essas metodologias”* que se revelaram benéficas para usar na sala de aula com estes alunos. Encontrámos docentes para quem a formação nos novos programas de Português para o ensino básico e secundário foi importante para perceber como se gere o programa e se preparam atividades para o desenvolvimento de competências e abrangeu conteúdos e práticas de avaliação que contribuíram também para o trabalho com este tipo de alunos. Em contrapartida, outros entrevistados consideraram que a formação nos novos programas de Português devia preparar melhor e ser mais útil para estes cursos. A propósito da mesma ação, as opiniões dos docentes divergem, pois enquanto P17 compreendeu e implementou os programas *“percebendo que as coisas são completamente diferentes do que fazia e perceber (...) que os alunos podem ser avaliados de maneira diferente, (...) perceber que o poema está ali ao serviço de um conteúdo que tem de ser lecionado”*, modificando a sua prática para a centrar mais no desenvolvimento de competências e criticando o modelo tradicional *“as pessoas estavam habituadas a trabalhar conteúdos em vez de competências e*

(...) diziam eu dei a matéria ou o programa e sumariaram o programa todo e quantos textos é que de facto os alunos interpretaram?”, o entrevistado P20 entende que “é só uma maneira diferente de dar as coisas, talvez levando vários passos para descobrirem mas tirando isso mais nada”. Neste âmbito, o valor da formação é colocado em causa “porque a formação é dada e as pessoas frequentam e as pessoas saem de lá pior do que entraram ou porque não ouviram metade do que é dito ou porque dizem que não interessa nada” (P17), confirmando-se que a formação só faz sentido se os formandos a aceitarem e se a mesma tiver o impacto desejado. O desenvolvimento profissional do docente é construído pelo próprio (Esteves, 2006b) e integra o conjunto de conhecimentos que são chamados a intervir na gestão das situações educativas, sendo colocados em ação de acordo com a análise do contexto, e mesmo quando o conhecimento da formação e o da ação profissional coincidem há diferentes formas de o estruturar, nomear e perceber (Eraut, em Esteves, 2009). No entanto, constitui dever do docente empenhar-se “numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica” e assumir-se como profissional autónomo que toma as decisões mais adequadas ao grupo de alunos com os quais trabalha (Morgado, 2011, p. 808). Um docente (P1) referiu a importância da formação contínua no âmbito da metodologia de trabalho de projeto como contributo relevante para as suas práticas específicas com este tipo de alunos “trabalho de projeto de certa forma, há uma competência a desenvolver e as outras todas vão trabalhar em favor dessa, ao passo que muitas vezes é realmente o despejar, o despejar entre aspas, avaliar esta matéria através de fichas” o que implica também um modelo distinto de avaliação das aprendizagens. As ações de formação contínua no domínio das TIC, contribuíram para a pesquisa de materiais na internet, como revela, por exemplo, P5: -“as ações das TIC, porque preciso de procurar na net situações apelativas para eles, pesquisar músicas, se eu não tivesse formação nesta área eu estava tramado; para a preparação de materiais para as aulas, como esclarece P12: -“ há uns anos atrás para fazer um listening eu recorria muito às gravações dos manuais, eu neste momento vou à internet tento arranjar uma peça do youtube, uma peça do noticiário e fazer o meu próprio listening”; e para a sua utilização nas aulas de línguas no âmbito do quadro interativo intermédia. Para o entrevistado P13, a formação em Excel foi útil para o trabalho de coordenação dos cursos. Mas, se a formação contínua neste domínio das TIC proporciona as ferramentas aos professores para construir os materiais e para facilitar o seu trabalho, requer também que os docentes tenham tempo e gosto

para os realizar, como se conclui das palavras de P12:- *“é uma coisa que eu gosto de fazer”*. A formação contínua no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos contribuiu igualmente para o trabalho nos CDC ao nível da mudança de conceção da avaliação de conhecimentos para a avaliação de desempenhos na competência comunicativa com a organização de atividades ao serviço de uma tarefa final, pois segundo P18: *“foi a última ação [avaliação das e para as aprendizagens] que me ajudou. E resolvi dar um teste de acordo com as competências que queria verificar, organizando as atividades para a tarefa final e aquilo resultou muito bem”*. Esta formação foi útil para a construção dos testes, matriz e critérios de correção de acordo com os objetivos e níveis de competência e ainda para o desenvolvimento de competências para a prática em sala de aula com exercícios de alargamento de vocabulário e desenvolvimento da oralidade. Por último, a formação específica em RVCC foi importante, positiva e útil para ajudar os docentes a trabalhar com os adultos porque contribuiu para o questionamento das práticas. Um entrevistado (P13) revelou a utilidade desta formação *“foi muita boa, porque serviu para questionar as minhas práticas, ver o que fazia bem ou menos bem e o que podia melhorar”*, mas também o atraso no acesso à mesma *“só fiz [formação] no âmbito do RVCC mas já depois de ter iniciado esse trabalho, teria sido melhor iniciar o trabalho de RVCC depois de ter feito a formação”*.

Relativamente à formação especializada o discurso dos entrevistados não é abundante, mas as palavras de um docente (P9) recaíram sobre a utilidade da mesma, nomeadamente o contributo da especialização em supervisão e avaliação para a investigação de diferentes métodos de trabalho que são úteis com estes alunos, tendo refletido *“no sentido de trabalhar com os alunos de formas diferentes, de arranjar maneiras diferentes de ensinar”*.

Como os docentes de línguas não tiveram acesso a qualquer tipo de formação (inicial, contínua e especializada) que os preparasse para a especificidade do trabalho nos CDC, impôs-se perceber que outros meios é que estes docentes seguiram para se prepararem para este trabalho. O seu discurso centrou-se no papel da experiência profissional e da autoformação. Quanto ao contributo da primeira, a experiência nos CDC ajudou os docentes a trabalhar com estes cursos, tendo sido útil *“antecipar as dificuldades e a mudar o tipo de exercícios e de gestão das aulas”* (P13) bem como a decisão de *“alterar algumas vezes as (...) estratégias e o (...) modo de trabalhar”* (P9). Infere-se do discurso do entrevistado P6 -*“o pior curso que tive foi o que mais me ajudou a perceber como trabalhar com estes alunos”*

que as piores experiências são muito válidas e úteis para a formação dos docentes, fazendo “*com que situações destas fossem resolvidas*” (P15) e comprometendo-se com a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, como reflete P10: -“*eu acho que nós não podemos recusar serviço, e não podemos recusar aprender mais, se eu como professora me recusar a aprender mais como é que eu quero que os meus alunos o façam?*”. A experiência na oferta educativa para adultos, processo de RVCC e EFA, preparou os docentes para a diferença de alunos e de cursos. Um entrevistado (P10) relatou, deste modo, o que ganhou com a sua experiência no processo de RVCC: -“*eu cheguei ao fim do ano e francamente estava triplamente cansada em relação aos anos anteriores. Agora, também estava triplamente abastecida com a experiência que tinha adquirido relativamente aos anos anteriores*” inferindo-se que se tratou de uma experiência muito enriquecedora apesar das dificuldades experimentadas. A experiência nos cursos de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) ajudou a preparar para o trabalho nos CDC porque também era necessário construir materiais, como explica por exemplo P4: -“*eu como já tinha trabalhado no IEFP e trabalhado com uma organização de formação, já tinha o hábito de criar os meus materiais e ia buscar um bocadinho aqui e um bocadinho ali, não senti tanta dificuldade*”. Mas, se a experiência docente teve um papel facilitador do trabalho dos docentes de línguas nos CDC, a experiência como aluno não foi despiciente. O seu contributo foi importante para ajudar a perceber as estratégias a adotar nestes cursos, porquanto “*nós sabemos qual a estratégia que mais gostámos e que resultou connosco e aquilo que não*” (P6) e o percurso escolar variado ao longo da carreira profissional ajudou a desenvolver a capacidade de adaptação a novas situações. Os estudos no estrangeiro (França) ajudaram alguns docentes de línguas dos CDC a desenvolver a sua competência linguística e comunicativa, porque segundo P1: “*sempre trabalhámos em França por tarefas, por projetos (...) mas eu não me lembro de ter feito um trabalho escrito que não tivesse sido apresentado oralmente*”. O recurso à autoformação foi igualmente um contributo importante, ajudando os docentes de línguas, através da leitura dos referenciais e da pesquisa em manuais e na *internet*. A propósito da autoformação e da preparação para o trabalho com estes cursos de matriz vocacional, um entrevistado (P6) realça a necessidade de os docentes se inteirarem dos documentos orientadores dos cursos “*assim nós queiramos ler a documentação e a legislação que também se não mudar muitas vezes é melhor*”, criticando, simultaneamente, a excessiva produção

normativa. A partilha de práticas e de materiais e de discussões na equipa pedagógica contribuiu igualmente para o desenvolvimento do trabalho nestes cursos, pois, de acordo com P4: *-“uma das formas de os professores se formarem para esta realidade é partilharem, por exemplo partilhar uma experiência, um instrumento de avaliação”*. A autoformação dos docentes, através da investigação e da participação em seminários e da leitura de temáticas relacionadas com os comportamentos desviantes dos jovens, contribuiu para alteração de práticas e para melhorar a relação interpessoal com os alunos, como confirma P14: *-“feito algum investimento ao nível da minha investigação pessoal sobre os problemas que afetam estes miúdos, como a conflitualidade (...) assistido a algumas palestras (...) muitas leituras ao nível do bullying, da gestão de conflitos (...) e as práticas vão-se alterando”*.

Os docentes entrevistados expressaram a sua opinião sobre o papel de coordenação pedagógica no apoio aos professores de línguas dos CDC, referindo, marcadamente, a ausência de apoio do grupo disciplinar e do departamento curricular. Na sua opinião, as reuniões dessas estruturas de coordenação educativa não ajudam os docentes a trabalhar nestes cursos porque os assuntos desta oferta educativa não são sequer abordados, como atesta P17: *-“eu não falo sobre o ensino profissional do Português com as minhas colegas de Português, formalmente, nem no departamento, este assunto não é tratado, formalmente é como se não existisse”*, porque este assunto nem faz parte da ordem de trabalhos nem é integrado no balanço trimestral dos resultados dos alunos, como elucida P1: *-“nunca houve nenhuma reunião que me tivesse ajudado, aliás, eu até achava estranho quando fazíamos os balanços do final do período (...) [levava] o balanço do CEF, 'Ah, isto aqui não é aqui tratado' diziam”*. Concomitantemente, havia uma completa ausência de partilha de experiências entre os docentes *“quase todos os professores do departamento passam por isto, mas as experiências não são partilhadas”* (P17), mas esta situação não constitui uma prática isolada, já que um entrevistado (P19) apresenta vários exemplos e alguma generalização da ausência dessa partilha como prática comum em várias escolas: *-“nunca estive numa escola em que me sentasse com colegas da minha disciplina e dissesse eu fiz isto assim, ou fiz isto assado (...) já passei por 10 a 12 escolas e este problema é comum”*. Mesmo, do ponto de vista de quem coordena as estruturas educativas foi reconhecida a ausência de apoio a estes docentes que trabalham com uma oferta educativa e formativa que pertence à escola mas que tem uma matriz diferente, como é confirmado pelo entrevistado P18: *-“como coordenadora*

de departamento não entro no papel dos cursos profissionais e na disciplina também não". Mas, se os docentes de línguas dos CDC não recebem apoio destas estruturas, os docentes dos restantes cursos também não o recebem, porque não há partilha de práticas, discussão e reflexão, uma vez que o trabalho é individual e solitário, como se infere do discurso de P11: - *"são tratados [no departamento] da mesma forma que são tratados os outros, cada um que se desenrasque, o trabalho é muito individual (...) continuamos a trabalhar muito individualmente"*. Esta situação contraria as orientações dos autores (Bolívar, 2007; Morgado 2011) sobre a necessidade de abandonar atitudes e práticas individualistas e trabalhar em equipa, refletindo em conjunto sobre as suas conceções e práticas e partilhando o que fazem, o modo como o fazem, as razões para o fazer, os efeitos esperados e os resultados conseguidos para que a mudança seja possível ao nível da operacionalização das práticas mais adequadas ao contexto e às necessidades e interesses dos alunos e do sistema. A falta de apoio aos professores de línguas por parte das estruturas de orientação educativa também contraria o plasmado na legislação⁷⁶ relativa à coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente o artigo 42 que, de acordo com as suas alíneas, visa a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas bem como a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou de grupo de alunos e ainda a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Inferimos que o próprio regulamento interno das escolas pode não refletir esta orientação da legislação pois cabe à escola decidir a constituição dos grupos de coordenação educativa e de supervisão pedagógica que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor para assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares, através de um trabalho colaborativo, para o desenvolvimento do projeto educativo. Coloca-se-nos a dúvida se não se desenvolvem as atividades de acordo com o preceituado no normativo por inoperância da escola e dos grupos, por dificuldade do coordenador, por dificuldade na conceção e organização de esquemas operatórios de articulação do trabalho a realizar, por falta de conhecimento dos normativos que orientam a sua atividade, ou por considerarem os CDC como um apêndice que surge mais tarde e que não é reconhecido no seio do grupo das equipas pedagógicas como uma modalidade de ensino devidamente integrada na escola. Este assunto merece reflexão e investigação em fases posteriores da pesquisa.

⁷⁶ Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho

Mas se por um lado, as referências à ausência de apoio da coordenação de departamento e de grupo foram numerosas, por outro lado, verificou-se idêntica abundância de exemplos quanto ao contributo positivo dessas estruturas. Com efeito, encontrámos docentes que revelam que nas reuniões do departamento curricular de línguas os professores apresentam o trabalho realizado nos CDC, *“porque quando chegava a minha altura era eu que falava do CEF. O que estava a fazer, como é que era”* (P3) e propõem atividades desses cursos para o plano de atividades da escola e do departamento. Ao nível do grupo disciplinar, houve mais ajuda associada à partilha de estratégias *“em termos de estratégias não tratamos no departamento mas no grupo disciplinar”* (P10) e dos materiais, quer de modo formal, *“antes de começar o ano letivo reuníamos para preparar os materiais”* (P4) ou informal, *“houve até uma colega que me pediu a bolsa de materiais”*. A colaboração no grupo disciplinar também facilitou o trabalho dos docentes que têm o mesmo nível, no âmbito da planificação e da construção dos instrumentos de avaliação para os CDC, porque *“fazemos o teste em conjunto e isso facilita-nos também depois o trabalho e até é mais justo para os alunos, porque é igual para todos”* (P9). Alguns entrevistados referem o contributo positivo da coordenação de curso e da direção de turma. Os primeiros são úteis porque resolvem as dúvidas destes docentes, monitorizam o número de aulas de cada disciplina e tratam dos assuntos dos cursos, enquanto os segundos coordenam e ajudam os docentes da turma. Uma docente entrevistada (P18) que é também diretora de turma refere o apoio que tem dado aos professores da sua turma *“obriga-me a falar com eles [com os professores da equipa pedagógica da turma] explicar e voltar a explicar para conseguirem perceber”*, desempenhando um papel formativo no âmbito desta modalidade educativa e formativa, pois há consciência que os docentes de línguas só refletem sobre os CDC no respetivo conselho de turma, *“portanto o professor de língua está sozinho, só fala no conselho de turma”* (P17) e analisam e aprendem uns com os outros, especialmente o que diz respeito à análise da legislação sobre a avaliação dos módulos, como refere P18: *“às vezes digo, isto está assim na lei (...) portanto vejam bem o que é que se pretende aqui, e, às vezes, conseguem perceber”*. O contributo positivo da coordenação das Novas Oportunidades é referido por um coordenador que compara a sua função de coordenação pedagógica do processo de RVCC no âmbito do eixo adultos e a função do coordenador do eixo jovem, mas ambos trabalham em conjunto na coordenação e organização das diferentes ofertas educativas. No CNO a

discussão e o trabalho na equipa pedagógica contribuiu para o esclarecimento dos referenciais do processo de RVCC e a metodologia usada neste processo ajuda o docente a trabalhar nos restantes cursos.

Apesar destes contributos positivos das estruturas de coordenação educativa, vários entrevistados reclamam a necessidade de maior apoio ao nível da planificação e da avaliação no departamento curricular bem como reuniões de grupo disciplinar mais produtivas, com mais partilha de ideias, experiências e materiais para ajudar os docentes. É evidente para P9 que: *-“os professores falam muito pouco uns com os outros sobre as estratégias que usam (...) é uma falha enorme que nós temos (...) partilhamos muito pouco as nossas dificuldades, ajudamos muito pouco uns aos outros”*. Sobre o enfoque e o trabalho realizado nas reuniões, o docente P19 tem uma perspetiva muito crítica e avança com propostas pertinentes ao nível da partilha *-“era muito mais importante qualquer grupo disciplinar reunir para partilhar experiências do que para dizer o sucesso foi tal e o insucesso foi x e y (...) nós aqui damos demasiada importância aos resultados e pouca importância ao processo”* e da discussão sobre estratégias de motivação dos alunos *“o mais importante é discutir como chegamos lá, como motivamos os alunos”*, porque, na sua opinião, *“por muito que queiramos temos dificuldade em saber como é que eu vou fazer com que estes alunos atinjam os objetivos? Não é algo simples”*. Deste modo as reuniões das equipas pedagógicas podem desempenhar um papel formativo muito importante para os docentes sentirem maior confiança e conseguirem dar resposta à complexidade subjacente aos desafios educativos emergentes.

Mas várias são as razões apontadas pelos entrevistados para a falta de cultura de colaboração e de partilha entre os docentes. O entrevistado P10 cita a desconfiança como uma das razões: *-“não entendem a partilha como um processo onde eu vou aprender mais com alguém (...) entendem a partilha como aquela vai levar os meus materiais, ou a minha sabedoria”*. O entrevistado P19 atribui essa *“falha dos professores”* à falta de comunicação e ao medo que sentem em mostrar o que fazem: *“não há qualquer tipo de comunicação e, às vezes, quando se pergunta, os colegas até parece que têm receio de dizer: ‘faço assim, ou de outra forma’”*, mas a partilha pode facilitar a vida dos professores e ser até benéfica para a sua própria motivação para trabalhar com os alunos: *“a partilha de ideias acaba por motivar o próprio professor também (...) nós também temos de nos motivar e estar motivados para motivar”*. Os docentes entrevistados apontam ainda outras alternativas de apoio ao seu

trabalho como a criação de um grupo de trabalho na escola para pensar formas alternativas para trabalhar com os alunos dos CDC e mais reuniões com o coordenador das novas oportunidades.

Em síntese, de um modo geral,

- a) a formação recebida pelos professores de línguas não os preparou devidamente para o exercício docente e o apoio das estruturas educativas também não foi eficaz;
- b) houve docentes que ficaram melhor preparados do que outros devido ao seu percurso formativo em alguns domínios (TIC, Novos Programas de Português, Didáticas das Línguas, Avaliação das e para as Aprendizagens, Metodologia de Projeto e em RVCC), à sua experiência como alunos e como docentes bem como a alguns contributos positivos das estruturas pedagógicas no apoio recebido, principalmente, no âmbito do departamento, grupo, coordenação de curso, direção de turma e coordenação das Novas Oportunidades;
- c) Há necessidade de maior apoio e de uma cultura de colaboração e partilha nas equipas pedagógicas para o desenvolvimento profissional e para a eficácia do trabalho nos CDC.

Sobre a formação desejada

Sobre a formação desejada os docentes entrevistados verbalizam as suas necessidades de formação prioritária em vários domínios essenciais para o trabalho nos CDC. São de opinião que precisam de formação no domínio das conceções presentes nos documentos orientadores dos CDC para os conhecer e perceber, como justifica P16: -“*eu privilegiava que o professor (...) perceba o que é que está a trabalhar ou o referencial. A parte concetual não é interiorizada. Há formadores que estão a trabalhar e que se percebe que ainda não entenderam as coisas*” e no âmbito do QECRL para aplicação do mesmo, como refere, por exemplo, o entrevistado (P5) “*reconheço a necessidade de formação na utilização do QECRL*”. De igual modo, anunciam a necessidade de formação prioritária no domínio da organização do currículo e gestão do programa, pois nas palavras de P7: - “*era importante formação que nos ajudasse a adaptar às verdadeiras necessidades dos alunos. Gestão do*

programa” para ajudar a interpretá-lo e adaptar ao perfil, interesses e necessidades dos alunos dos CDC. Nesta formação, o formador devia utilizar a metodologia de investigação-ação, como se infere do discurso de P18: *“a melhor metodologia para esta ação devia partir mesmo de uma prática”* para analisar e *“para poder saber quais as atividades que vai organizar”*. A necessidade de formação no âmbito do currículo é essencial para ajudar os professores a geri-lo de modo a motivar também os alunos para a Língua Estrangeira, como se infere desta associação realizada por P3: *“porque já por si estes são alunos que não estão motivados para o ensino e se não têm um currículo que os motive mais difícil é, na Língua Estrangeira, pior ainda”*. Assim, faz sentido para os entrevistados a formação prioritária também no domínio das metodologias e estratégias de ensino, incluindo a construção de materiais inovadores e apelativos e estratégias de motivação dos alunos para a aprendizagem porque *“para estes alunos é sempre chegar de maneira lúdica, simples, (...) metodologias (...) bem motivadoras, jogos”* (P15), mas que ajudem também a integrá-las na sala de aula, de modo a que os alunos não as vejam como programas de entretenimento, mas como instrumentos de aprendizagem, como se infere do discurso do entrevistado P19:

- *“é necessária uma formação mais específica (...) como motivar sem confusão, porque estes alunos (...) acham que algo lúdico é só para rir (...), que um jogo online não é nada útil, que estão a fazer aquilo só porque a professora quer entretê-los”*.

Está também patente neste discurso a referência à confusão que as metodologias mais ativas e com recurso ao lúdico podem apresentar na sala de aula e a dificuldade dos professores em lidar com esta situação. Neste sentido, alegam a necessidade de formação prioritária na didática específica das línguas ou *“tudo o que tem a ver com as aprendizagens da Língua Estrangeira. Métodos”* (P4) e nas metodologias e estratégias de ensino diversificadas, tendo o entrevistado P12 explicitado essa dificuldade do seguinte modo: *“uma coisa que eu não sou capaz de fazer: como trabalhar muitas estratégias diversificadas na sala de aula”*. Complementarmente, têm necessidade de formação em metodologias que permitam a diferenciação pedagógica como estratégia para a aprendizagem para ajudar a *“lidar com os diferentes níveis de conhecimento na sala de aula”* (P8), porque sentem dificuldades em implementar esta prática *“a diferenciação pedagógica (...) é o cabo dos trabalhos. Não consigo. Tenho muita dificuldade”* (P12). Infere-se do discurso deste docente ainda a necessidade de formação em metodologias e organização de grupos porque tem dificuldade

em trabalhar para o padrão médio da turma e para dosear o uso da Língua Estrangeira, objeto de estudo, em turmas onde há alunos com maior ou menor proficiência linguística de modo a não comprometer a comunicação dos primeiros e a manter o interesse dos restantes:

–“temos na mesma turma alunos melhores, outros médios e outros com mais dificuldades e como é que eu arranjo o meio termo? Como é que faço? Há alunos em que se eu falo Português chateiam-se porque eu estou na aula de Inglês, não é para falar Português, e se estivesse os 90 minutos a falar Inglês eles gostariam porque isso só iria promover a competência da oralidade deles, outros quando eu começo a falar em Inglês não querem, só querem Português, e gerir isto é outra das grandes dificuldades” (P12).

De facto, como esclarece Perrenoud (2004) a organização do trabalho de diferenciação pedagógica é complexa e só tem sentido se pretender dar a resposta adequada às diferentes necessidades dos alunos, mas como as necessidades mudam é preciso fazer um trabalho sistemático de avaliação, reflexão e reorientação da metodologia quando as estratégias já não estão a resultar, para otimizar os processos de aprendizagem e a orientação dos percursos de educação e de formação. Neste sentido, o autor estrutura algumas dificuldades da equipa pedagógica no trabalho da diferenciação pedagógica: descobrir os ritmos exatos dos alunos; atribuir as atividades mais adequadas a cada aluno (grupo de alunos); gerir o tempo; tomar decisões fundamentadas; orientar com muito perfeccionismo; partilhar conhecimento, experiências e instrumentos facilitadores de gestão e integração pertinente dos alunos em grupos e atividades.

Vários docentes entrevistados são de opinião que a metodologia de trabalho de projeto deve ser objeto de formação prioritária com enfoque nas técnicas de liderança, na articulação entre conteúdos e competências e no trabalho de grupo ou de equipa. Entendem ainda que a formação deve ser realizada em conjunto com os docentes da componente técnica para aprenderem a desenvolver projetos interdisciplinares e que é preciso formação prática na metodologia da investigação ação onde *“devia ser mais de imaginarem um trabalho de projeto e desenvolvê-lo e implementá-lo” (P17)* ou *“na modalidade de oficina de formação com teoria, prática, aplicação e análise de resultados” (P1)* e onde houvesse um amigo crítico, consultor ou formador que pudesse acompanhar a formação e a aplicação para permitir a discussão e o desenvolvimento do trabalho, como refere P4 *“a formação devia ser dada ao longo do tempo e numa modalidade em que se tivesse alguém, por exemplo um*

consultor que pudesse orientar, um amigo crítico, um formador a quem se pudesse perguntar, isso era bom”. Revelam ainda a necessidade de construir e partilhar materiais, disseminando práticas em oficinas de formação, as quais permitem “*produzir e partilhar e refletir*” (P19) e “*aprender uns com os outros*” (P13). Os entrevistados são também de opinião que os professores de línguas destes cursos têm necessidade de formação no domínio científico, atualizado e adequado à especificidade técnica dos cursos, como se exemplifica através das palavras de P7: - “*eu tinha imensa dificuldade porque é evidente que não domino os termos técnicos e se calhar havia de haver por aí alguma formação*”. Acrescentam a necessidade de formação para a criação e dinamização de laboratórios de línguas e no domínio das tecnologias educativas. Referem-se às TIC, ao uso dos quadros interativos multimédia, à construção e gestão de *blogs* e *facebook* de turma, à plataforma *moodle* para aprenderem a colocar os materiais e gerir a página e os fóruns, e à gestão e utilização de equipamento audiovisual na sala de aula, especialmente, “*como integrar o audiovisual de forma a rentabilizar as aprendizagens deles [dos alunos]*” (P19). O entrevistado P4 refere a necessidade de formação prioritária em estratégias de desenvolvimento de competências úteis para o mercado de trabalho, para trabalhar com “*temas relacionados com a vida ativa, mais direcionada para a prática, focalizando o trabalho futuro dos alunos destes cursos*”.

Na opinião dos entrevistados, o domínio da relação pedagógica é igualmente um domínio prioritário de formação, principalmente, em técnicas para a resolução de problemas nesse âmbito para lidar com alunos com comportamentos desviantes e situações imprevistas, mas também em psicologia para lidar com o perfil destes alunos. Os docentes indicam tópicos para serem objeto de formação, nomeadamente, “*muitas estratégias de controlo da disciplina*” (P14), “*como lidar com o comportamento, com situações imprevistas dentro da turma*” (P19), “*relações interpessoais, maneiras de lidar com jovens (...) técnicas de trabalho que ajudam*” (P20). De acordo com o discurso do entrevistado (P14), dada a complexidade da relação pedagógica com os alunos dos CDC, a formação devia prever cenários para discussão e chega mesmo a sugerir a metodologia de trabalho a seguir nas ações:

- “*seria muito interessante em ações de formação de 25 ou 50 horas (...) a formação do caráter, ao nível teórico mas depois confrontar isso no dia-a-dia. O formador levar para aquelas sessões x situações reais (...) e pôr a plateia a pensar sobre aquilo, que respostas*

dariam (...) criando cenários, porque (...) às vezes neste exercício mental de eu me colocar na situação em si, eu consigo inventar, criar respostas para problemas que se passam mesmo e os problemas são muito complexos”.

Os docentes entrevistados são igualmente de opinião que há necessidade de formação prioritária no domínio da avaliação, especialmente, em instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos e na avaliação da oralidade. Esta necessidade é repetida por vários docentes que já a pediram, várias vezes, mas cuja pretensão ainda não foi aceite, conforme se infere do discurso de P7: *“há aquela formação da oralidade [avaliação da oralidade] que estamos fartas de pedir e que precisamos muito”* e continua atual mesmo depois de terem tentado algumas soluções, como confirma P10 *“para mim acho que era muito importante, e que debatemos muito em grupo era a formação em avaliação da oralidade em Inglês ou na Língua Estrangeira (...) já alterámos a nossa grelha de avaliação, mas precisamos dessa formação”.*

Em síntese, sobre a formação desejada, os professores de línguas dos CDC

- a) têm consciência da necessidade de formação contínua associada aos seus interesses e às dificuldades sentidas no trabalho com estes cursos;
- b) indicam diversos domínios de formação prioritária: das conceções presentes nos documentos orientadores dos cursos (referenciais, QECRL, programas de línguas) à avaliação (instrumentos, aprendizagens dos alunos, oralidade), passando pela organização do currículo e gestão do programa, pelo domínio científico de especialidade (atualizado e técnico), pelas metodologias e estratégias de ensino (construção de materiais, estratégias de motivação, diversificadas, lúdicas, TIC, diferenciação pedagógica, organização e gestão de grupos, trabalho de projeto) e pela relação pedagógica (técnicas de resolução de problemas e psicologia);
- c) preferem ações de formação em contexto de trabalho com a metodologia de investigação ação.

Sobre as razões que levam os docentes de línguas dos CDC a apresentar mais dificuldades do que os docentes dos restantes departamentos

O discurso dos docentes entrevistados centrou-se igualmente nas razões que, em seu entender, justificam o facto de os professores de línguas apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC do que os professores dos restantes departamentos. Distribuem os vários motivos por aspetos mais ligados aos próprios docentes, aos alunos ou a ambos. Na sua perspetiva, os professores de línguas têm mais dificuldades na transição paradigmática da abordagem do currículo porque, se, por um lado, deviam ter um currículo mais adaptado ao tipo de alunos com uma abordagem mais prática, por outro lado, a extensão dos programas e o seu nível exageradamente teórico é conflituante e cria maior insegurança aos docentes, levando-os a ter práticas muito próximas às do ensino regular, quando não devia ser. De facto, de acordo com o discurso do docente P13, por exemplo, *“o currículo é demasiado extenso e teórico. Devia ser muito mais prático. Dá-se a mesma literatura que se dá no regular”* e os docentes não ultrapassam este obstáculo, porque *“não há capacidade ou vontade de dar a volta”* (P10) e a articulação entre a teoria e a prática é mais difícil de conseguir. Justificam também com o facto de não terem conseguido acompanhar a grande evolução na abordagem do currículo, desde a introdução do QECRL, à avaliação da escrita e da oralidade, passando pela diversidade de estratégias e atividades propostas nos manuais. O docente P12 comparou o estilo do professor de línguas com o estilo dos professores das áreas técnicas, associando à abordagem do currículo mais orientada pelo próprio professor, no primeiro caso, e dando mais autonomia aos alunos, no segundo caso, com um trabalho mais prático, de resolução de problemas e ajustado ao seu ritmo: *“sou (...) muito mais (...) o professor tradicional do que o meu colega que lhes dá as áreas técnicas em que eles [alunos] recebem uma ficha (...) têm aqueles caminhos todos para percorrer e vão ao ritmo deles”*. Infere-se que, se complementarmente à abordagem comunicativa, os professores de línguas usarem uma vertente mais humanista do ensino das línguas, cujas características foram amplamente divulgadas na literatura (Farzana, 2012; Gonçalves, 2011; Stevick, 1990; Sturt, s.d.), atribuindo um papel central ao aluno e conferindo-lhe mais responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem, promove-se simultaneamente a independência e a autonomia do aluno na construção da sua aprendizagem, restabelece-se a sua autoconfiança e devolve-se a sua autoestima porque o aluno sente que pode atingir os objetivos e obter sucesso. De acordo com a corrente humanista, o currículo centra-se naquilo que preocupa os alunos, promove o desenvolvimento das competências sociais, de partilha e comunicação, valoriza a

aprendizagem colaborativa, a autoavaliação e a monitorização do trabalho, permitindo que os alunos escolham e controlem as atividades, sendo responsáveis pelo seu percurso formativo, assistidos pelo professor facilitador. O elemento mais importante na vertente humanista da abordagem comunicativa é a relação entre o discurso e a vida real, sendo necessário que as metodologias e as atividades façam sentido nesse contexto e tenham valor para os alunos, como documentam as palavras de Stevick (1990) “Perhaps the most characteristically human emphasis of the Communicative Approach is on *the relationship*, not only between sentences and meanings, but also – and more important – *between discourse and life*” (p.134). Enquanto o modelo tradicional valoriza a mestria do conteúdo, as abordagens humanistas baseiam-se no princípio do bem-estar dos alunos e usam processos de aprendizagem cooperativa e métodos de ensino pela descoberta. Mas se esta abordagem pode ter resultados positivos para os alunos, “if education is preparing the child for adult life, it would seem the humanist approach is the correct one” (Sturt, s.d.), também desafia os docentes para um esforço de preparação de mais recursos materiais, de guiões e de atividades, bem como de técnicas que ajudem os alunos mais fracos a elevar a sua autoestima e a manter-se motivados com as conquistas obtidas, recompensando-os pelo seu trabalho e pela sua evolução. É importante que os docentes também tenham a capacidade de alternar entre técnicas para ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades individuais, mas este é um fator problemático, também revelado pelos docentes. Na verdade, P13 apresentou uma explicação relacionada com a frustração dos professores face à falta de tempo para preparação de materiais, porque não têm recursos “*para a parte funcional, para a parte da oralidade*”, para facilitar “*a motivação e a criação de interesse por parte dos alunos*”, nem têm tempo para os construir. A dificuldade em demonstrar a dimensão utilitária e pragmática da Língua Estrangeira é também um fator explicativo para os professores de línguas apresentarem mais dificuldades no trabalho com estes cursos. Os docentes não conseguem mostrar que a Língua Estrangeira é útil para a vida dos alunos, como acontece com as restantes disciplinas, pois, segundo o entrevistado P11, os alunos “*acham que não precisam da Língua para nada*” e “*se for em História ainda poderão ver sentido para perceber a realidade*”. Também não conseguem mostrar a necessidade prática e imediata do uso da língua, porque “*não é a realidade deles naquele momento (...) não é necessidade, dou-lhes até o exemplo de alguns dos colegas deles que neste momento já estão a trabalhar em França mas não dá nada*” (P11). A falta de objetivos e de perspetivas

futuras por parte dos alunos prejudica, igualmente, o trabalho dos docentes e faz com que estes revelem que têm mais dificuldades, apesar do seu esforço na construção de cenários de aplicação próximos da vida real. O discurso que se apresenta a seguir é revelador deste constrangimento: -*“esses cenários são-lhes construídos, o problema é que eles acham que não (...) tive um aluno que me disse: 'para guardar cabras para que é que preciso de saber falar Francês?' (...) como no presente não precisam não se esforçam”* (P11). De acordo com o trabalho de Farzana (2012), é necessário incorporar ferramentas de ensino comunicativas e efetivas, organizando uma boa variedade de atividades, centradas nos alunos, para se adequarem às suas diferentes necessidades em conformidade com o seu nível de desenvolvimento, incluindo projetos ligados à vida real, para a aprendizagem ativa, que permitam a comunicação entre o professor e os alunos e também entre estes. Outra explicação avançada pelos entrevistados para as suas maiores dificuldades comparativamente com os restantes professores diz respeito à dificuldade na definição do objeto de avaliação, porque os docentes de línguas avaliam mais a teoria do que a prática e, segundo P1, *“esquecem a oralidade e avaliam muito pela escrita”*. Sendo a finalidade do ensino das línguas a comunicação, que inclui a compreensão, interação e expressão oral bem como a compreensão e a produção escrita, parece haver, de facto, aqui alguma inconsistência ao ignorar-se parte do objeto de avaliação. E, se as atividades propostas ou o desenvolvimento das aulas se centrar mais na interação oral do que na produção escrita, o efeito será ainda mais prejudicial ou menos justo. Daqui se infere a necessidade de adequar o sistema de avaliação ao tipo de prática letiva realizada e adequada ao nível dos alunos. Farzana (2012) indica no seu estudo que os professores devem incidir mais na avaliação formativa do que na avaliação sumativa, para que os alunos tenham mais confiança em si mesmos e comuniquem sem receio de errar e de que as suas falhas sejam continuamente associadas a resultados sumativos.

Os problemas ligados à comunicação são também fatores que ajudam a explicar, segundo os entrevistados, que os professores de línguas apresentem mais dificuldades do que os docentes de outros departamentos. Na sua opinião, a barreira linguística constitui uma razão que justifica essa diferença. O discurso de P14 é elucidativo dos problemas de consciência profissional por parte dos professores no uso da língua materna na aula de Língua Estrangeira:

-“os professores têm a noção de que deve fazer a comunicação em sala de aula em língua alvo, mas obviamente sabem que fazendo exclusivamente na língua alvo vão ter imensas dificuldades em que o seu público os entenda e (...) ficam (...) num problema de consciência profissional entre fazer o que é desejável e fazer o que é possível”.

Esta dificuldade está relacionada com a abordagem behaviorista da aprendizagem, segundo a qual, a aquisição de uma Língua Estrangeira implica uma separação clara entre os diferentes repertórios linguísticos das línguas na memória das pessoas, considerando que a sua mistura constitui uma fonte de erros (interferência) que conduziu ao princípio do ensino monolíngue com a exclusão da língua materna no ensino da Língua Estrangeira. Em oposição, surgiu uma nova perspectiva, segundo a qual, a língua materna não deve ser excluída da aprendizagem da Língua Estrangeira, constituindo antes um ponto de referência, porque estrutura a base de rede mental linguística onde se fixam todos os elementos, unidades e estruturas da nova língua (Neuner, 2004). Para além disso, uma vez que os alunos não estão a aprender a Língua Estrangeira em contexto de imersão, a língua materna bem como outras línguas que os alunos dominem podem coexistir e desempenhar um papel importante nessa aprendizagem, através do confronto entre as mesmas, do estudo do seu funcionamento e da experiência da comunicação. Embora na abordagem comunicativa haja uma tolerância moderada à presença da língua materna enquanto conhecimento prévio e facilitador da comunicação, como refere Gonçalves (2011), resta saber dosear a oportunidade ou a necessidade de a incluir porque também pode dificultar ou impedir a concretização da finalidade do ensino em línguas, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira, como se pode inferir do discurso de P11: *“se é para falar em Francês (...) eles não percebem. Se começo a falar em Português estou a falar e não estou a desenvolver a capacidade em refletirem e descortinarem na língua francesa”*. A barreira linguística é dilemática, na medida em que causa problemas aos alunos, por estes terem dificuldades na aquisição da Língua Estrangeira, e aos docentes, que não são entendidos pelos alunos que revelam um baixo domínio da Língua Estrangeira. Essa barreira condiciona ainda o comportamento, a participação e a autonomia dos alunos. Comparando com as disciplinas da componente técnica, P12 diz que o aluno *“sente-se muito mais motivado e autónomo”* nessas aulas do que *“numa aula de línguas em que eles pouco sabem de Inglês, a autonomia deles é muito pouca, e onde tudo é muito mais centralizado no professor”*. O fator Língua Estrangeira obstaculiza mais o trabalho dos

docentes, pois nas disciplinas que usam a Língua Portuguesa esta dificuldade de comunicação e de entendimento não se faz sentir, como confirma o discurso de P11: -“*enquanto as outras disciplinas usarem uma língua que é a sua e eles identificam-se (...) no caso das línguas, Francês, Inglês (...) há logo o próprio aluno a dizer que essa não é a realidade dele*”. Mas esta dificuldade constitui também uma responsabilidade partilhada entre os docentes e os alunos, segundo P12, por exemplo: -“*se estou a trabalhar com turmas extremamente difíceis com o domínio do Inglês extremamente baixo tenho logicamente muitas dificuldades que não me podem ser imputadas só a mim*”. Para além destes problemas associados à barreira linguística, os entrevistados apontam razões associadas à dificuldade de gestão da integração das diferentes competências no exercício da comunicação, porque esta integra as competências sociais e o conhecimento implícito e explícito da língua em interação constante. De acordo com o docente P3, é difícil levar os alunos “*a falar, a comunicar*”, porque há várias etapas a seguir, em simultaneidade, “*a primeira coisa é partir do saber ser e saber estar e depois Português e depois Língua Estrangeira*” (P3), tendo “*em conjunto a pronúncia, a estruturação frásica, o conteúdo, os temas que nunca lhes passou pela cabeça*” (P6) e também “*o medo de os expor ao ridículo*” (P6), constituindo estes, os fatores de ansiedade dos alunos, identificados em Farzana (2012), como a dificuldade em mudarem de um sistema linguístico para outro, o medo de exposição à Língua Estrangeira devido aos insucessos no seu percurso académico, a passagem do método de abordagem pela gramática para a abordagem comunicativa da língua e o medo de falar em público. Acrescem ainda problemas na “*aplicação a situações reais*” (P19), porque “*nas línguas (...) não é assim tudo tão certinho, há muitas interações*” (P15), e o aluno tem de estar “*em ação constante na Língua Estrangeira e nas outras disciplinas ele pode estar passivo*” (P6). Esta opinião encontra eco no estudo de Farzana (2012), que envolveu o questionamento de professores e de alunos sobre os fatores afetivos presentes no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, onde se indica que os alunos preferem estar passivos na aprendizagem, resolvendo fichas de trabalho orientadas pelos docentes, ouvindo os professores e tirando notas, porque estão habituados ao método de aprendizagem direcionado do professor ao aluno e onde não é suposto partilharem as aprendizagens em sala de aula. Para além destas dificuldades, os professores de línguas enfrentam mais problemas porque têm de gerir a parte emocional que está presente na comunicação oral, pois, segundo P6:- “*o meu Eu está lá todo, e a exposição*

da pessoa é inteira, nas outras disciplinas isto não se passa, é mais ao nível da escrita.”. O fator afetivo, aqui presente, relacionado com o receio da exposição total do indivíduo inibe a aprendizagem das línguas, traduzindo-se nas dificuldades na expressão oral. Por outro lado, a comunicação exige preparação, porque o estudo e a aplicação da Língua Estrangeira não se realiza em contexto de imersão e tem uma duração reduzida como se depreende das palavras do entrevistado P6 *“às vezes temos a ideia romântica de que eles [alunos] vão falar, nós aprendemos na nossa língua materna assim (...) mas esquecemo-nos de que o número de horas é muito diferente”*. Destes diferentes discursos, infere-se que a situação real de comunicação implica, não apenas o saber, mas a capacidade de relacionar e de colocar em ação e, muitas vezes, surgem os bloqueios, porque não se está devidamente preparado e o contexto de aplicação é simulado e não natural.

Os entrevistados indicam também motivos relacionados com a frustração dos docentes em relação ao desempenho dos alunos que os leva a revelar mais dificuldades no trabalho com estes cursos. Na sua opinião, este desempenho não corresponde às expectativas dos professores de línguas, conforme exemplificam as palavras do entrevistado P6: - *“o nosso desejo é que os nossos meninos saiam da escola com o nível C2 e para os professores é uma frustração chegarem à primeira aula e pensarem 'estes nunca lá vão chegar’”*. À semelhança dos resultados de um estudo anterior (Freire, Bahia, Estrela, M. T. & Amaral, 2011), esta situação remete-nos para a presença de uma experiência emocional negativa, por parte destes docentes, associada ao insucesso dos alunos e à distância entre a expectativa destes professores e a realidade, que condicionam o seu bem-estar e justificam o facto de revelarem mais dificuldades a partir desta disposição. Com efeito, o percurso académico negativo dos alunos baixou a sua autoestima e sendo um percurso irregular não lhes dá as bases linguísticas que permitam a comunicação, como se depreende do discurso de P7: - *“na língua é um bocado diferente, há muita coisa que deveriam ter aprendido durante os 5 anos antes de chegarem aqui e como chegam aqui com falta de vocabulário de conceitos gramaticais eles não conseguem comunicar. Isto causa-nos problemas”*, estando subjacente que a aprendizagem da língua é encadeada, estruturada e contínua. Outra explicação prende-se com o facto de os alunos trabalharem muito pouco e não conseguirem ter sucesso apenas com o que ouvem na aula como acontece com outras disciplinas. O entrevistado P12 destaca que *“em Inglês eles não conseguem ter sucesso sem trabalho, tirando aqueles que têm um dom natural para a*

língua, eles têm que trabalhar e neste momento nas nossas escolas estes alunos CEF (...) trabalham muito pouco”, atribuindo importância ao papel ativo e participante do aluno na aprendizagem da Língua Estrangeira e registando o seu oposto com uma grande apatia e passividade na aprendizagem (Farzana, 2012). O discurso dos entrevistados alerta para o facto de os alunos não terem competências de comunicação na língua materna fazendo com que não consigam comunicar também em Língua Estrangeira. Como revela, por exemplo P3: *“se não sabem transmitir uma ideia, expressar uma opinião, interpretar o que se lhes pede (...) na língua materna, chegando à Língua Estrangeira em que queremos que comuniquem, que interajam uns com os outros, muito mais difícil é*”, donde a interação com a língua materna, onde se experienciam também muitas dificuldades, pode ser inibidora da aprendizagem da Língua Estrangeira, causando mais problemas aos docentes de línguas. Por outro lado, o brio profissional e a autoestima dos docentes são colocados em causa quando estes professores não têm condições de se exprimir na língua alvo de ensino, sendo o discurso de P14 revelador desta situação:

“um professor que leciona Inglês e que gosta da língua gosta de a falar e chegar à aula e quer comunicar com os seus alunos e ver os seus alunos a interagir em Língua Inglesa, para ele deve ser um prazer profissional, por outro lado, não o conseguindo fazer é uma frustração”.

Os entrevistados indicam ainda motivos associados a uma maior exigência dos professores de línguas para com a profissão. Por um lado, são mais exigentes com a sua própria prática, *“já trabalham muito (...) não se contentam com qualquer coisa”*(P9), e, por outro lado, têm dificuldade em dosear a exigência com a flexibilidade necessária *“temos de ser muito mais exigentes do que nas Ciências, por outro lado também temos de ser um bocadinho mais flexíveis, o que dificulta muito a tarefa”* (P3), levando-os a desistir ou a recusar os cursos devido à dificuldade de exercer a autoridade e conseguir simultaneamente um clima de empatia com os alunos, como esclarece P14: *“a maior parte dos professores não querem trabalhar com estes alunos devido à indisciplina, este é que é o nosso maior problema”*. Estas perceções dos docentes confirmam o que a literatura (Day, 2004; Esteve, 1995, 1999; Estrela, M. T., 1997, 2010; Hargreaves, 1998) tem encontrado, ao longo dos últimos 20 anos, sobre a relação emocional dos docentes com a profissão e o mal-estar docente. Aos docentes são colocados cada vez mais desafios, devido à reestruturação do seu

trabalho para dar resposta a uma sociedade exigente, a um contexto diferente e até desconhecido e a uma educação complexa que leva os professores a enfrentar muitas dificuldades quanto aos compromissos emocionais com os alunos e com a profissão, situando-os no limite das suas capacidades e provocando o esgotamento e o mal-estar docente.

Em síntese, as razões que os docentes entrevistados apontam para os professores de línguas apresentarem mais dificuldades no trabalho com os CDC estão associadas a quatro aspetos problemáticos:

1. Trabalho do professor

- a) na abordagem do currículo, onde revelam desconhecimento dos documentos orientadores, insegurança na sua aplicação e desadequação dos estilos de ensino;
- b) exigência de preparação de materiais, onde revelam falta de tempo para o fazer e problemas na integração de ferramentas de ensino comunicativas e efetivas;
- c) seleção do objeto de avaliação, onde revelam desadequação do sistema de avaliação ao tipo de prática letiva que exige uma avaliação mais formativa e prática;
- d) dimensão utilitária e pragmática da língua, onde revelam problemas na motivação dos alunos para a necessidade da sua aprendizagem.

2. Comunicação

- a) com a barreira linguística a problematizar as conceções dos professores sobre o papel da língua materna no ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira e a necessidade de inclusão ou de exclusão da mesma na sua prática letiva e ainda a condicionar os comportamentos dos alunos;
- b) gestão da integração das competências a embaraçar o ato comunicativo com a integração de competências sociais, do conhecimento implícito e explícito da língua, a complicar a gestão dos fatores de ansiedade dos alunos e a problematizar o papel ativo ou passivo dos alunos na aprendizagem.

3. Desempenho dos alunos

- a) frustração dos docentes face ao fraco desempenho dos alunos com percurso académico irregular e falta de pré-requisitos para um trabalho continuado na aprendizagem da língua.

4. Exigência para com a profissão

- a) maior exigência para com a profissão, necessidade de dosear a exigência e flexibilidade e gestão da relação emocional dos docentes com a profissão e o mal-estar docente face aos desafios que lhe são colocados.

Sobre as competências necessárias

Os docentes entrevistados orientaram o seu discurso para as competências necessárias aos professores de línguas dos CDC em diferentes dimensões no âmbito científico, didático e pedagógico, do trabalho de articulação da equipa pedagógica e do perfil desejável para trabalhar com estes cursos. Também colocaram em evidência as competências idênticas ao ensino regular. Neste campo, são de opinião que devem ter as mesmas competências que são exigidas para trabalhar nos cursos padrão do ensino regular no campo científico e linguístico porque em ambas as vias de ensino “*é preciso o domínio científico da matéria*” (P18) e a “*competência linguística (...) será a mesma*” (P14), no domínio do currículo porque “*o programa é exatamente igual*” (P17) e no domínio da gestão do trabalho pedagógico na turma porque também são heterogêneas e têm a mesma exigência em termos pedagógicos e de sucesso para todos os alunos “*no ensino regular também temos de tentar fazer as coisas de forma diferente e também temos de chegar a todos*” (P19).

Especificaram a necessidade de terem competências na dimensão da organização e gestão do currículo bem como da sua aplicação, dominando os referentes dos cursos, nomeadamente a legislação e a documentação que os gere, incluindo o QECRL e o programa das disciplinas. Neste âmbito, devem ser capazes de diagnosticar, flexibilizar, planificar e organizar o trabalho por níveis de competência, de acordo com o QECRL, porque este é um instrumento orientador que deve ser incorporado na prática do grupo disciplinar e na cultura de escola, como é evidente no discurso de P10: “*isso é muita vez cultura de grupo disciplinar e muitas vezes até de escola. Para mim é natural trabalhar com o quadro [QECRL]*” e a sua aplicação não se deve limitar aos cursos do ensino regular, mas a qualquer curso, incluindo estes, de matriz qualificante, como se infere do discurso de P6, “*acho portanto que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas se deve aplicar a este tipo de cursos*”. Devem entender o programa como um referencial aberto que orienta a prática, como nos confirma, por exemplo, P18 “*penso que o programa não deve ser olhado como algo estático*

(...) o programa é uma questão de orientação”, desafiando os professores para negociar com os alunos sobre os conteúdos a abordar, “temos de negociar QB com eles” (P9), mas nem sempre é fácil, pois de acordo com o mesmo docente “alguns destes miúdos também não estão muito bem preparados para a negociação”, inferindo-se que os alunos não se encontram no mesmo plano que os professores para negociar. De qualquer modo, segundo P10, é importante que os professores tenham a capacidade de obter a colaboração dos alunos na seleção dos conteúdos do seu interesse e adequados ao contexto dos cursos e à finalidade dos mesmos, através da negociação ou de uma responsabilidade partilhada: -“podemos pedir a colaboração dos alunos (...) perceber, no contexto de vida deles, naquilo que eles querem fazer, o que é (...) importante, (...) tem de ser uma coisa partilhada”. Neste sentido, os professores devem ser capazes de gerir o programa para “o tornar aliciante” (P18), de incluir matérias essenciais, “apostando naquilo que eles [alunos] gostam” (P15), de integrar os conteúdos atualizados e do seu quotidiano ou “decorrentes dos problemas do dia-a-dia deles” (P4) e de aprofundar os assuntos de acordo com o conhecimento dos cursos e evolução dos alunos de maneira “a que eles consigam trabalhar e ter o aproveitamento final do módulo” (P18). Assim, só conhecendo melhor os cursos, os professores podem adaptar o currículo às características dos alunos e às metas de aprendizagem, conforme indicam as palavras de P8: - “temos de ter competência para adaptar o currículo (...) tendo em conta as características dos alunos (...) também há algumas metas que teremos de atingir com os programas”. O exemplo dado pelo entrevistado P15 é revelador dessa necessidade da capacidade de adaptação dos docentes de línguas: -“a minha colega teve que dar Lusíadas e ela andava aflita: 'Como é que eu dou Lusíadas a estes alunos?' 'Dê-lhes coisas mais práticas, dê-lhes textos mais habituais' (...) e ela lá teve de mudar aquilo”. As dificuldades dos alunos desafiam também estes docentes para serem capazes de integrar conteúdos de acordo com esses problemas, traduzindo “o programa de forma a torná-lo mais fácil” (P12), aligeirando a planificação, diferenciando e abordando os temas de modo “muito mais simples” (P15) e cumprindo as orientações do programa “nunca em momento algum, o programa da disciplina, os conteúdos foram descurados” (P17). Assim, faz sentido que estes professores sejam capazes de reformular sistematicamente a planificação, quer porque vão descobrindo lacunas no conhecimento dos alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, “nós às vezes temos uma aula planeada e não sai nada porque depois descobrimos que eles estão ainda

para trás e é preciso voltar a dar o que estava para trás” (P9), porque precisam de adequar estratégias à medida que vão conhecendo a turma, *“se uma estratégia não resulta não vale a pena estar a insistir nela”* (P1), ou porque há situações imprevistas que condicionam os cenários de aprendizagem criados, *“quando estou a planificar as aulas penso em cenários de aprendizagem, mas às vezes tenho que mudar porque há sempre coisas que acontecem”* (P4), e devido ao comportamento dos alunos, pois *“também são um bocadinho instáveis emocionalmente”* (P20). Neste contexto, os entrevistados exemplificam com a realização de *“planificações abertas”* (P6), que vão sendo modificadas e ajustadas à medida das necessidades ou com a planificação diária a partir de uma *“estrutura geral”* (P13). Como *“às vezes, o currículo que é emanado centralmente não está adequado à realidade nem muitas vezes ao contexto”* (P6), os professores devem ser capazes de gerir o currículo, integrando conteúdos adequados à profissão e ao contexto dos cursos, usando a autonomia que têm para essa abordagem, *“os módulos tinham de ser todos orientados para a área do turismo e nós tínhamos alguma autonomia”* (P9), procurando *“a matéria que era pertinente e que fazia sentido para aqueles alunos de acordo com o que eles vão precisar no mercado de trabalho”* (P17), mas *“nem sempre é fácil e dá trabalho”* (P6). No contexto da ligação do currículo ao meio profissional, os professores de línguas devem ser capazes de colaborar na preparação do plano de transição do aluno para a vida ativa, como exemplifica P9: - *“o último módulo foi por exemplo: eles apresentarem a prova de aptidão final em Inglês e iam falar sobre o projeto deles em Inglês e penso que é um pouco por aí que devemos ir”*, evidenciando a gestão dos conteúdos com o trabalho futuro dos alunos. Embora alguns docentes já façam este trabalho, eles sentem alguma insegurança porque ainda têm dificuldades em assumir a autonomia que têm na organização e gestão do currículo, talvez, pela incapacidade de traduzir o programa em projetos de ligação ao mundo laboral adequado ao curso, ou por entenderem o currículo sem qualquer valor dinâmico. O discurso do entrevistado P17 é revelador dessa incerteza, porque ao incluir *“nas aulas de Português: os relatórios do projeto, a apresentação, o relatório da PAP, (...) a síntese dos três anos (...) no último módulo [que] tem uma série de matéria a dar (...)”* mostra, ao mesmo tempo, as suas dúvidas se o devia fazer oficialmente, pois em consciência *“fazia mais sentido prepará-los para a PAP”*, mas, na sua opinião, *“o módulo não foi tão bem concretizado”*.

Na dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, segundo os entrevistados, os professores de línguas têm de conhecer primeiro a finalidade dos cursos, pois *“há muitos professores que ainda não entenderam e chegam a estes cursos com a postura de quem está a dar aulas ao chamado ensino regular”* (P18), e serem capazes de desenvolver competências úteis para a integração dos alunos no mundo do trabalho *“dando ferramentas (...) para que eles possam (...) concretizar as competências que adquirem”* (P6). Neste âmbito, várias são as propostas, como a diversificação de metodologias *“para se adaptarem, porque não sabemos futuramente como é que eles vão trabalhar”* (P10), a aplicação de *“conteúdos funcionais”* (P6), como o currículo, a carta e o mail *“que é uma coisa importantíssima que com certeza todos irão ter de fazer quando chegarem à vida profissional”* (P9), ou atividades de sistematização da informação técnica, como *“elaborarem um glossário mesmo na linguagem técnica ligada às áreas deles”* (P7). Devem também ser capazes de explicar e fazer com que os alunos entendam a utilidade imediata da Língua Estrangeira na vida ativa, *“sempre que nós conseguimos que eles percebam que aquilo vai ser essencial para a vida deles qualquer que seja o tipo de tarefa (...) o tipo de atividade (...) o modo como lá chegamos tem sempre sucesso”* (P10), e formar os alunos para o mundo do trabalho, ajudando-os a desenvolver a sua autonomia e criatividade, pois, de acordo com o entrevistado P18: - *“temos que procurar puxar aquilo que está no interior deles que é uma capacidade de desenvolver trabalhos, a capacidade de imaginação, a capacidade de criatividade”*. Neste sentido, de acordo com o mesmo entrevistado, o professor assume um papel de orientador e dá espaço ao aluno *“nós não temos que fazer, temos é que ajudar o aluno a descobrir aquilo que ele é capaz de fazer”*. Mas para isso, na opinião dos entrevistados, é necessário que os professores sejam capazes de organizar os materiais de acordo com os temas dos módulos e com a especificidade de cada curso.

No domínio científico, de acordo com a finalidade das línguas, estes docentes devem assumir a responsabilidade de preparar os alunos para a comunicação em contexto real, criando *“sempre situações de comunicação que eles podem encontrar na vida, no aeroporto”* (P18) e tomando consciência da necessidade de preparação da comunicação, pois *“às vezes, achamos que eles já fazem tudo automaticamente e não nos apercebemos que eles de facto precisam desses mecanismos de preparação e de interação para produção”* (P6). Não deixa de ser curioso o facto de na gestão da aula os docentes declararem que reservam para o início da

mesma os conteúdos que querem que os alunos aprendam e que destinam para o final aquilo que tem menos interesse, como se verifica no discurso de P13: -“*na gestão da aula eu remeto para o final aquilo que já não requer tanta atenção*”, quando paradoxalmente reservam a aplicação da matéria dada ou a resolução de problemas para o fim da aula “*depois no final ficam entregues a si a construir, na prática a aplicar aquilo que foi tratado*” (P13). Infere-se que poderá haver aqui uma conceção de que a aplicação não seja tão importante como a fase de *input* a partir do discurso dos docentes, como meio exclusivo para a aprendizagem, ao invés da construção do conhecimento também a partir das atividades. Fica-se com a ideia de que a aplicação da matéria em novas situações não requer a atenção dos alunos. Coloca-se a questão da gestão da integração das diferentes competências para a comunicação, sabendo-se que os docentes também reservam a produção escrita para o fim da aula, ficando a dúvida relativamente ao papel da comunicação escrita, ao tempo que lhe é dedicado, e ao momento da sua realização. Se a este contexto de gestão de aula associarmos a avaliação da escrita, encontramos um paradoxo que certamente terá de ser esclarecido, em momentos posteriores da investigação, mas que para já sugere a necessidade de desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula para desenvolver a competência de comunicação. Ainda no sentido da facilitação da comunicação, os entrevistados entendem que estes professores devem ser capazes de integrar as diferentes línguas, pois segundo P9: - “*é preciso ir buscar exemplos da língua materna e noutros casos até dou exemplos de palavras noutras línguas*” e, de acordo com P6, a introdução da língua materna é facilitadora da comunicação com os alunos “*porque eles não estão em imersão*” (P6). A universalidade das línguas e a comunicação entre os povos estão também presentes na perspetiva deste docente que inclui várias línguas nas suas aulas, como se depreende das suas palavras: -“*eu faço muita relação entre as diferentes línguas e culturas, Espanhol, Inglês, Português, para eles perceberem que as coisas não são estanques, e que sabem de umas pelas outras*”, situando-se na perspetiva plurilingue do ensino das línguas, veiculado no QECRL (CE, 2001a), para desenvolver atitudes, saberes e capacidades de modo a tornar os alunos mais independentes. No campo do desenvolvimento das competências de comunicação, os docentes devem ter a capacidade de usar estratégias de desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, de alargamento de vocabulário, de desenvolvimento da escrita e estratégias diversificadas para promover a aprendizagem do funcionamento da língua. De entre as estratégias de desenvolvimento da compreensão e

expressão oral apresentam várias propostas, algumas com recurso ao gravador, ao computador e à *internet*, para selecionarem textos e músicas. Dão alguns exemplos de atividades como: preenchimento de textos lacunados, para completar com a letra de canções ou de outros excertos gravados em contexto natural, a partir da audição dos mesmos, “*ouvir um excerto e depois tentar fazer um resumo daquilo que ouviram*” (P13), exercícios de associação de acordo com o sentido do texto, “*tirei um texto da internet, ponho as palavras em barra ao lado e eles têm que ir buscar e encaixar no texto*” (P12), seleção de textos dialogados para leitura, “*tenta-se arranjar textos (...) em diálogo porque é uma maneira de os pôr a ler*” (P13), perguntas para interpretação do texto, “*depois a partir do texto eu fazendo perguntas para os obrigar a falar*” (P18), utilização de atividades simples, originando um sentimento de sucesso e de motivação, “*temos que começar por coisas mais simples para eles sentirem confiança de que vão conseguir*” (P6), utilização do computador como suporte às apresentações e à comunicação, “*utilizam o computador do professor para fazer a exposição oral do seu trabalho, ou para ter um estímulo visual para depois falarem*” (P14), utilização de exercícios lúdicos e de expressão dramática para os alunos assumirem diferentes papéis e comunicarem oralmente, “*podemos pôr a falar de outra forma, através do teatro, ou de um anúncio, uma brincadeira, que eles gostem, apresentação de um cartaz*” (P1), e decisão de não corrigir tudo de início para que a comunicação se processe “*ia gradualmente introduzindo a correção*” (P3). Relativamente às estratégias para promover a aprendizagem do funcionamento da língua, as propostas apresentadas pelos docentes são maioritariamente ligadas aos exercícios tradicionais estruturados, embora reconheçam a necessidade de utilizar diferentes estratégias. Dão exemplos de insistência, “*se neste módulo estava previsto um conteúdo gramatical e eles não chegaram lá então no módulo seguinte vamos ter de ir buscar outra vez aquilo e insistir outra vez até as coisas se resolverem*” (P9), fichas de trabalho estruturadas com exercícios gramaticais, “*se a ficha for só de gramática, eles têm um tempo para fazer, depois corrigimos e tiramos dúvidas se houver*” (P13), exercícios lúdicos, inferência e sistematização “*utilizo coisas engraçadas para eles inferirem a regra. Eles depois até gostam*” (P15), poucos exercícios de cada vez e disfarçados “*tem que vir dourado, sub-repticiamente e não pode ser em grandes doses porque senão a coisa não funciona*” (P9). Quanto às estratégias de alargamento de vocabulário, os docentes apresentam algumas propostas similares às aquelas que se usam no ensino regular. De entre os exemplos

apresentados, distinguem-se os exercícios de revisão de vocabulário e resumos, *“tentar fazer resumos de vocabulário, no início de uma aula, por exemplo, tentar rever o vocabulário que demos na aula anterior”* (P12), exercícios de palavras cruzadas, *“uso muito também as palavras cruzadas para o vocabulário de um determinado conteúdo”* (P13), e atividades lúdicas para aplicação de vocabulário, *“fazemos muito aqueles jogos de vocabulário, em grupo, porque gostam de competição”* (P15). Relativamente às estratégias de desenvolvimento da escrita, os docentes mostram algumas propostas como a exigência de cópia e da organização da informação, *“exijo que coloquem no caderno escrito o que aprendem”* (P13), tempo para a pesquisa de informação e para a escrita, *“se queria que eles escrevessem um texto sobre um assunto qualquer tinha que lhes dar tempo na aula para eles irem à internet à procura de informação”* (P17), e insistência em atividades de escrita através de exemplos e de análise de textos bem estruturados, *“eu comecei a ver que tinha de lhes mostrar textos, estrutura de textos, e comecei por aí (...) se não sabem têm de começar”* (P17). Os professores também devem ser capazes de valorizar a escrita dos alunos e dar visibilidade aos seus trabalhos no *“jornal escolar”* (P10), porque esta prática, para além de desenvolver a escrita, melhora o comportamento dos alunos e eleva a sua autoestima, como no exemplo apontado pelo docente P10: *“um aluno que não tem um comportamento sempre muito aceitável, mas escreveu um poema (...) e nós publicámos (...) a partir daquele dia é outro, porque o poema dele estava ao lado dos textos inéditos dos colegas de outras turmas”*. Contudo, em momento algum apontam a construção de textos paralelos, escrita partilhada e escrita criativa, como estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa que o QECRL e os programas indicam e valorizam.

No domínio didático e pedagógico, os entrevistados indicaram a necessidade de competências específicas para trabalhar com estes cursos, porque, como afirma, por exemplo P14: *“trabalhar com alunos com estas características (...) exige de nós muito a nível didático e pedagógico”*, e em estratégias e metodologias no âmbito da motivação dos alunos para o trabalho na sala de aula, percebendo os seus interesses para selecionar e utilizar a melhor técnica, metodologia ou materiais de motivação que lhes agrade. Como os interesses dos alunos não são idênticos relativamente às metodologias, como revela P19: *“tinha um aluno este ano que funcionava melhor se fosse estruturado”*, é preciso percebê-los para adequar as atividades, pois, sob pressão, não se consegue motivá-los para a aprendizagem, como explica

P20: -“*nós temos de os seduzir para o trabalho e não forçá-los. Forçando, não vai dar nada*”. Depois de perceber os seus interesses também é necessário perceber que estratégias se podem usar para os motivar “*depois é a capacidade de perceber como é que se motiva*” (P17) e este assunto pode ser resolvido com a participação dos próprios alunos na decisão das estratégias e atividades para o desenvolvimento dos temas, “*eu via com eles (...) também ouvi-los e eles sentiram-se agentes no próprio desenvolvimento do trabalho*” (P1). O contacto visual dos professores com os alunos dá-lhes o sinal sobre a sua satisfação relativamente à metodologia adotada, como explica P6: -“*também não consigo estar com uma turma e sem ver as caras deles e perceber se aquilo que estamos a fazer está ou não a funcionar*”, ajustando a sua prática no caso de perceber que os alunos não estão a gostar da estratégia utilizada. O percurso irregular dos alunos e a sua baixa autoestima em relação à sua capacidade de aprendizagem desafia os docentes a encontrar estratégias para resolver este défice de autoestima e valorizar o trabalho e o êxito dos alunos. Segundo o entrevistado P6, “*a sensação de êxito que vão tendo também os motiva, porque muitas vezes estes alunos têm imenso medo porque não foram capazes (...) se vissem os resultados do seu trabalho e daquilo que estão a estudar eles reagem melhor*”, inferindo-se a necessidade de proporcionar atividades que aumentem as possibilidades de os alunos obterem sucesso, certificando-se de que já estão devidamente preparados para as realizar. É importante que os docentes encontrem estratégias para motivar os alunos a permanecer na escola e concluir a sua escolaridade e formação, “*temos de os segurar de alguma forma*” (P1). Assim, na opinião dos entrevistados os professores devem ser capazes de se adaptar a novas situações, colocando de lado as práticas do ensino regular, para conseguirem trabalhar com sucesso com estes alunos, “*porque se nós não nos esquecermos que não estamos no ensino regular não conseguimos trabalhar com eles*” (P1). Esta experiência de trabalho estimula o desenvolvimento profissional docente, conforme se depreende ainda do seu discurso: -“*eu digo sempre que é muito enriquecedor trabalhar com eles porque acabamos por aprender muito*”. Devem ser capazes de trabalhar de maneira diferente com estes alunos, “*temos de arranjar modos, maneiras de os ensinar de outra forma, quando eles não aprendem com os métodos tradicionais*” (P9), e de organizar estratégias muito variadas, muito práticas, simples e pequenas, porque “*muitas vezes temos alunos que não têm dificuldades cognitivas, têm é uma maneira de aprender mais virada para a prática*” (P6). Também são de opinião que estes professores devem ser capazes

de organizar muitas atividades, pois os alunos *“têm de estar sempre ocupados com muitas fichas de trabalho”* (P8) e é necessário *“pensar em alternativas porque se não funciona de uma maneira tem de ser doutra”* (P9). A mudança de paradigma, de uma prática centrada nos conteúdos para uma prática centrada nos alunos, e de uma metodologia dirigista e expositiva *“muitos [professores] esperam chegar a uma turma e ter os alunos muito certinhos com o seu material todo ali à frente, á espera que o professor debite matéria para eles escreverem e lá não têm nada disto”* (P18) para uma metodologia mais ativa e participada, deve fazer parte das competências necessárias para trabalhar com estes alunos, pois *“os primeiros impactos demoram, muita vez, quase um período numa adaptação (...) há colegas que mantêm uma postura do ensino regular que é difícil compreender as coisas ao contrário”* (P18). Ainda nesta linha de trabalho centrado nos alunos, devem ser capazes de usar metodologias que promovam a autonomia dos alunos, a metodologia do ensino pela descoberta, como nos confirma P20: *“-com eles é o ensino pela descoberta. Um pequeno guião, às vezes um papelinho pequenino com três orientaçoëzinhas. Às vezes até escrevo no quadro as orientaçoës e eles avançam”* porque *“não podem ser aulas expositivas, porque se cansam muito”* (P15), bem como a metodologia de resolução de problemas e a metodologia de trabalho de projeto. O discurso do entrevistado P7 é revelador da incerteza e da insegurança sobre o conceito e a aplicação da metodologia de projeto apesar de propor aos alunos trabalhos com características similares:

-“pedi aos alunos para investigarem, apresentarem questionários à família, os questionários foram tratados, mas eu não qualifiquei isso como trabalho de projeto (...) cada grupo fez um panfleto e distribuiu. Esse trabalho seguiu mais ou menos essa metodologia. Eles selecionaram os temas que queriam trabalhar, depois cada um deles foi pesquisar. Depois construíram os textos, (...) fizemos dois ou três debates na aula e depois sim, apresentaram um trabalho escrito e apresentaram o trabalho à aula (...). Os panfletos foram postos aí na escola”.

Os entrevistados indicam que os docentes devem ser capazes de organizar e orientar o trabalho de pesquisa, através de guiões para os alunos não se perderem na *internet* e para que sigam o objetivo pretendido, *“o trabalho feito desta forma com guiões, para que eles possam procurar autonomamente a informação para atingir o objetivo que lhes proponho”* (P17), e de supervisionar esse trabalho *“supervisionar de perto como é que o trabalho está a*

decorrer” (P9). Neste âmbito do trabalho de pesquisa, há alguns problemas, indicados por vários docentes, como o uso indiscriminado do *Google* tradutor e a cópia integral de textos da *internet*, aos quais os docentes devem estar atentos e encontrar estratégias para os demover de tais práticas, *“libertá-los daquela parte em que fazemos o copy e paste e já está. Vão ver o que é mais importante. Vão resumir. Vamos pôr por palavras nossas. Depois aquela parte em que não podem usar o tradutor do Google”* (P10). Quanto ao trabalho de grupo, entendem que os docentes devem ter a capacidade de o organizar e orientar, incluindo a estruturação de guiões de trabalho pertinentes, como explica P9: *“tem de ser um guião muito bem orientado tanto a nível do vocabulário, a nível das estruturas, eles têm modelos de coisas que podem utilizar e a partir daí trabalham”*. Também devem ser capazes de gerir grupos heterogéneos, por várias razões: ligadas à organização social do trabalho, *“lá fora têm de trabalhar com toda a gente”* (P6), relacionadas com a aprendizagem cooperativa, *“aprendem uns com os outros”*, e associadas à colaboração entre os alunos e facilitação da aprendizagem, *“há miúdos que conseguem explicar aos colegas melhor do que nós explicamos e eles ouvem melhor os colegas do que a nós”* (P9). Ainda no âmbito do trabalho de grupo, o entrevistado P10 sentiu a necessidade de fazer a distinção entre trabalho de grupo e trabalho em equipa e de a explicar: *“eu tento convencer a trabalhar em equipa (...) trabalho de grupo é assim: um ou dois (...) trabalham e os outros todos estão a dormir. Num trabalho de equipa tem que se dividir tarefas. Se algum falha, adeus”* para levar os alunos a aceitar-se, a aceitar as regras e a trabalhar.

O entrevistado P18 é de opinião que os professores de línguas devem ter capacidade de propor atividades e de orientar os alunos no desenvolvimento das suas competências de acordo com o seu ritmo de trabalho e nível de desempenho, pois *“aqui o professor não pode esperar que o aluno já saiba. Aqui o professor tem a função sempre de propor uma atividade, propor um trabalho e estes trabalhos vão dar as competências ao aluno”*, procurando ter um papel de orientador dos alunos no sentido da aprendizagem. Mas dada a heterogeneidade nestas turmas, os entrevistados indicam que os docentes de línguas devem ser capazes de fazer a diferenciação pedagógica, organizando as atividades e os grupos de trabalho por nível de competência, sendo necessário *“analisar bem os alunos e levá-los a fazer. Ou seja: as práticas têm de ser orientadas para cada caso porque eles são muito diferentes uns dos outros”* (P20). O entrevistado P15 faz mesmo depender o sucesso educativo da prática de

diferenciação pedagógica, dizendo que “a diferenciação pedagógica tem de se fazer mesmo para conseguirmos alguma coisa”, mas para isso os docentes devem ser capazes de gerir os diferentes níveis de aprendizagem, porque segundo P8:

–“a grande dificuldade é lidar com esta heterogeneidade, porque na Língua Estrangeira eles não estão todos ao mesmo nível, e mesmo que se tente pôr um aluno com mais conhecimentos com outro mais fraco, muitas vezes também não resulta muito bem, nem sei se muitas vezes eles próprios não aceitam muito bem. Acabam por fazer o trabalho do outro. Acaba por vezes por não ser entreadajuda mas o melhor acaba por fazer para se despacharem e terem tudo feito”

Perrenoud (2004) apresenta a constituição de grupos de nível, como condição para ajudar todos os alunos, uma vez que a heterogeneidade não favorece nem os bons alunos nem os alunos mais lentos, mas chama a atenção dos problemas que podem subsistir, nomeadamente, um desvio maior entre estes dois níveis porque os docentes tendem a propor tarefas mais complexas e exigentes aos melhores alunos. Recomenda flexibilidade no agrupamento dos alunos e na gestão do tempo bem como na construção de atividades e estratégias adequadas às necessidades; alternância na constituição dos grupos e na organização das atividades para evitar que os alunos sejam rotulados; projetos com diferentes áreas do saber onde as competências específicas dos alunos possam ser evidenciadas e valorizadas; uma boa planificação do trabalho ao longo do ano para evitar o *stress* relacionado com o tempo de realização das atividades em grupo; diversificação da organização do trabalho; discussão e reflexão em equipa pedagógica sobre o modo de trabalho no grupo turma para eventual reorientação.

Tem importância a opinião do entrevistado P16 que opina no sentido de os professores serem capazes de transferir a metodologia destes cursos para o ensino regular, nomeadamente as técnicas de diferenciação, melhorando o ambiente e a dinâmica de aula “se depois pensares afinal isto é giro e se transportares para o ensino regular o uso das diversas técnicas de diferenciação”. Estamos perante uma perspetiva de que os alunos do ensino regular também precisam destas metodologias, mais ativas e de envolvimento na condução da sua própria aprendizagem.

Ainda no domínio didático e pedagógico, os docentes devem ser capazes de criar, organizar e diversificar estratégias, mas, de acordo com P16, a “necessidade de encontrar

novas metodologias acrescenta a fonte de dificuldades”. Neste sentido, estes professores devem ter capacidade de inovação, imaginação e criatividade, como descreve, por exemplo, P15: -“*agora se fosse com figurinhas e com 50 mil coisas que nós inventávamos (...) jogos, competições gostavam imenso, os CEF gostam muito de competir uns com os outros. Isso aí atrai*”, estando aqui presente, também, o aspeto lúdico e a competição e rivalidade como características destes alunos. Porém, a dificuldade prende-se com a seleção de estratégias adequadas ao nível etário dos alunos, devidamente explicitada pelo entrevistado P9: -“*são miúdos de um nível etário que já lá não vão propriamente com brinquedos, ou com bonecada. (...) E às vezes não é fácil estar a inventar e a pensar em estratégias, para adequar e para adaptar*”. Devem ser capazes de organizar e usar atividades lúdicas, como “*alguns jogos que ajudem à aquisição de vocabulário*” (P18), “*banda desenhada*” (P4), “*ter umas palavras cruzadas*” (P18) e “*aqui não há aula nenhuma em que não ponha a projeção, até o youtube onde de vez, em quando, os ponho a cantar*” (P5). Associada ao lúdico, a ideia de descontração, como elemento facilitador do clima de aula para se poder trabalhar, é referida pelo docente P15 “*temos de levar a coisa mais na brincadeira, lá vai mais uma cançãozinha (...) porque estarem 90 minutos sentados é muito complicado a menos que haja alguma coisa para estarem a fazer mais descontraidamente*”.

Estes docentes de línguas devem, ainda, ser capazes de organizar e trabalhar com as TIC na sala de aula, uma vez que a sua prática é mais centrada no professor, como documenta o entrevistado P12, ao clarificar a necessidade do uso de um programa de apresentação informática com o objetivo de ter tudo organizado e poder controlar a turma a partir dessa apresentação, distinguindo o espaço do professor e o dos alunos, e mostrando também uma metodologia de tipo expositiva: -“*trago tudo em PowerPoint, todas as aulas em PowerPoint para não lhes virar as costas porque isso é um fator importante*”. Esta metodologia é partilhada pelo docente P19, embora este permita que os alunos utilizem o computador do professor, um de cada vez, mas o uso das TIC continua a não ser interativo: -“*eu projeto muito. O que eu acabava por fazer era, eu como não tinha o quadro interativo, os miúdos vinham fazer no próprio computador e depois era projetado. Mas não é bem a mesma coisa*”. Devem ter também a capacidade de flexibilizar e de articular estratégias, sabendo “*em que altura e momento tem de decidir por outra proposta que atinja os mesmos objetivos*” (P20) e

“não dar só teoria, não dar uma aula toda de gramática ou de texto mas variar de modo a mantê-los atentos” (P13).

No âmbito da relação com a comunidade educativa e com os encarregados de educação, o entrevistado P1 indica que estes professores devem ter a capacidade de interagir com os pais, convidando-os a participar ativamente nas atividades dos cursos e *“com os módulos pode até ser feita alguma abordagem pelos próprios pais, mesmo em encontros, talvez uma vez por período”*. Estão aqui presentes duas características das escolas eficazes (Mcgilchrist & Reed, 1997) como a visão e metas partilhadas pelos agentes educativos e a parceria escola família.

No domínio pedagógico, os entrevistados apontaram também para a necessidade de os professores de línguas terem competências na relação pedagógica e serem capazes de a construir em conjunto com os alunos. Para isso, é importante que os professores tenham a capacidade de ouvir os alunos, pois *“isso ajuda muito à relação interpessoal”* (P14) e de estabelecer uma relação de empatia, proximidade e de entendimento com eles para os poderem ajudar e encorajar a trabalhar. As palavras do entrevistado P7 são esclarecedoras sobre esta condição *“se nós conseguirmos facilitar um bocadinho de início e dar-lhes auto confiança e estabelecermos com eles a proximidade e entendimento eles depois vão lá ”*. Estes discursos encontram-se na linha apresentada pelas autoras (Freire, Bahia, Estrela, M.T, & Amaral, 2012), segundo as quais, a escuta ativa, a leitura e a gestão das emoções dos alunos ajudam a regular a disciplina, favorecem a criação do clima empático e reforçam a autoridade docente. Dadas as características destes alunos, é necessário que os professores sejam capazes de controlar a disciplina e gerir as situações de comportamento, como indica, por exemplo, P14: *“temos um problema muito grave para resolver que é o problema da disciplina”*. O discurso de P19 é revelador da associação dos estilos de ensino à menor ou maior dificuldade no controlo dos alunos *“o professor mais dirigista consegue controlar melhor as situações. Passar para um registo diferente pode causar problemas (...) pela dificuldade em gerir as situações de comportamento (...) porque visualmente o professor não está a controlar todos os alunos”*. Infere-se que as metodologias têm importância no tipo de relação pedagógica, particularmente, no que diz respeito à gestão da disciplina e clima de sala de aula. Deste modo, corroboram-se os resultados do estudo de Farzana (2012), segundo os quais, os alunos esperam um professor transmissor e os professores não estão prontos a aceitar a autonomia

dos alunos na sala de aula porque podem ameaçar a sua zona de conforto. Assim, depreende-se que o uso de metodologias diferentes da expositiva dá insegurança aos docentes, havendo aqui necessidade de realizar um trabalho ao nível da formação de professores, porque o ensino centrado no professor e apenas nos conteúdos também não é facilitador do desenvolvimento de algumas competências dos alunos. De qualquer modo, é importante que os professores tenham a capacidade de resolver situações imprevistas uma vez que estes alunos “*são muito inconstantes*” (P20) e criar um bom clima de aula através de estratégias, que passem, por exemplo, pela “*identificação dos focos de desestabilização*” (P5), pela sua neutralização, pela criação de condições de entreaajuda, “*fazer com que alunos mais sossegados se sentem ao pé de alunos mais perturbadores, para que uns neutralizem os outros, ou (...) para que se possam entreajudar*” (P14), e pela negociação das regras para conseguirem trabalhar porque “*estes alunos do profissional funcionam muito por contrato*” (P5) e “*a tal negociação que se faz no início é muito importante para se obter um compromisso*” (P10). Assim, de acordo com os entrevistados, os professores de línguas devem ter a capacidade de diálogo para encorajar os alunos a trabalhar e de exercer a autoridade, distinguindo o papel de professor e o de aluno, porque de acordo com as suas palavras de P10 “*[devem] perceber que ali está uma professora e que eles são alunos e que ela tem alguma coisa para lhes dizer e (...) é importante*”. Neste sentido, é essencial que os professores trabalhem muito as regras e o saber-estar, porque “*o mais difícil (...) é lidar com aqueles alunos. É o saber estar*” (P15), mas devem ser flexíveis na relação que estabelecem com eles, sabendo dosear essa flexibilidade, explicitada no discurso de P10: “*nós temos de ser flexíveis, o que não significa demasiadamente tolerantes, mas temos de (...) aceitar muito mais coisas e de perceber que nem todos eles têm as mesmas vivências*”. Contudo, os professores também devem ser capazes de controlar as suas próprias emoções pois, como esclarece P19: “*às vezes também a culpa (...) é nossa. Nós somos humanos e às vezes não reagimos de imediato como devíamos a determinadas situações*”. De acordo com Teresa Estrela (2010), o bem-estar emocional dos docentes é facilitador da capacidade da promoção da educação ética e emocional dos alunos, confirmando-se que a autorregulação das suas próprias emoções contribui para o bem-estar de ambos, os professores e os alunos, como mostraram Freire et al. (2012). Segundo P14, é preciso “*uma grande paciência para lidar com perturbação e falta de vontade de trabalhar*”, mas para obviar esta falta de apetência para o trabalho, que muitas vezes degrada a relação

pedagógica, estes professores devem ser capazes de fazer o acompanhamento individual dos alunos e de lhes dar um reforço positivo, porque *“eles [os alunos] têm muitas dificuldades, muita relutância em trabalhar, muito pouca vontade de fazer. É preciso estar, de facto, sempre ali. É quase preciso fazer um trabalho individual com eles”* (P9). Devem igualmente preparar-se para acompanhar os alunos no seu percurso académico para os conhecer e melhorar a relação, porque a continuidade das turmas é facilitadora dessa ligação, como justifica, por exemplo, P19: *“-o único ano em que tive dois anos seguidos foi numa turma de CEF numa escola e de facto conhecemo-nos melhor”*. Devem ainda ser capazes de lidar com situações de carência afetiva, económica e social, o que pressupõe, na opinião de P9, terem *“alguma sensibilidade”*.

De acordo com os entrevistados, os professores de línguas destes cursos devem ter competências na dimensão da avaliação das aprendizagens, sendo capazes de avaliar os alunos com exigência mas de acordo com a especificidade dos cursos, *“com rigor”* (P10) e *“adequações”* (P11). Neste sentido, devem ter a capacidade de avaliar os alunos de maneira diferente, insistindo mais na avaliação contínua, formativa e com recurso a instrumentos variados, como se infere do discurso de P19: *“-não nos basearmos tanto no suporte escrito mas mais naquilo que eles vão produzindo”* e ter mais flexibilidade, admitindo *“que os alunos façam abordagens diferentes (...) porque eu conheço professores que não aceitam diferentes interpretações num texto poético, que os alunos têm de responder aquilo que o professor quer ou que o professor pensou”* (P16). Devem ter a capacidade de usar a avaliação das aprendizagens dos alunos como processo de construção do seu próprio saber, baseando a avaliação *“naquilo que eles vão aprendendo”* (P19) e possibilitando *“aos alunos gradualmente irem ultrapassando as suas dificuldades e perceberem o que é que têm de fazer melhor”* (P9).

De acordo com os entrevistados, para além do domínio científico, didático e pedagógico os professores de línguas devem ter competências na dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica. Devem ser capazes de fazer a articulação horizontal e vertical do currículo, integrando saberes fundamentais no percurso educativo e formativo dos alunos e não ficarem à mercê de decisões pontuais ou de vontades individuais. Neste sentido, entendem que é necessário desenvolver uma metodologia de trabalho com esquemas operatórios que facilitem a organização do trabalho horizontal e vertical. De acordo com P17,

“tem de haver uma cultura, ou um trabalho organizado nesses moldes, tem de haver um esquema de trabalho articulatório” e “uma planificação mais estratégica” (P9) para integração de “mais disciplinas, mais a nível dos conteúdos específicos dos cursos” (P9) para os alunos verem “essa unidade em torno das atividades propostas” (P5) e, assim, “a construção do projeto faz sentido” (P6). Ainda neste âmbito da articulação, os docentes julgam que os professores de línguas devem ter a capacidade de trabalhar com toda a equipa pedagógica nas propostas de resolução dos conflitos para melhorar o clima de sala de aula e de escola e não estarem isolados na aplicação de estratégias e de medidas que não encontram eco nos restantes elementos da equipa. O entrevistado P12 exemplifica, afirmando mesmo a heterogeneidade dos professores no cumprimento das regras e na condução dos processos disciplinares que não contribuem para a resolução dos problemas: -“a nossa profissão também tem gente tão heterogénea que o que eu faço outros não fazem. Há o professor que manda o aluno para a biblioteca com uma tarefa (...) respeita essa norma da escola (...) o outro professor não”. Por outro lado, reforça a necessidade de os docentes trabalharem em equipa na resolução do problema da indisciplina dos alunos através de “outro tipo de apoio, outro tipo de orgânica que faça com que os comportamentos perturbadores terminem e não passa por uma pessoa passa por uma equipe” (P12).

Finalmente, o discurso dos entrevistados reúne um conjunto de indicações sobre a necessidade de os professores de línguas terem um perfil geral de competências desejáveis para trabalharem com os CDC, como revela, por exemplo, P5 *“acho que o importante é mais o perfil dos docentes para trabalhar com estes cursos”*. O papel da escola, com uma caracterização clara dos seus recursos humanos, poderia ser importante, ao seleccionar os docentes com o perfil adequado aos cursos, pois como esclarece P20: *-“nos CEF e nos Profissionais os horários dos professores devem contemplar já as características e o perfil de cada professor. A escola já os conhece”*. Este entrevistado faz uma crítica ao facto de estes cursos, muitas vezes, servirem para completar horários de docentes, não se atendendo ao seu perfil, *“se calhar há pessoas que não têm muito perfil para estar com estes meninos. São muito mais didáticos são muito mais intelectuais (...) às vezes é para completar horário mas (...) há pessoas que têm mais perfil”* (P20) e comprometendo-se, à partida, a relação pedagógica e o trabalho, porque nestes cursos o perfil dos docentes deve incluir a capacidade de trabalhar a emoção, *“nestes cursos nós também temos de trabalhar um bocadinho a*

emoção. E lidar com eles de outra forma. Eles precisam de nós e nós temos de lhes mostrar isso". Sobre as características que devem estar presentes nesse perfil está a personalidade que permita a flexibilidade, a compreensão e adaptação a novas situações num compromisso com o sucesso dos alunos, pois a profissão tem desafios que P4 afirma: *“a profissão é mesmo assim e isso é que nos dá alguma motivação para o futuro: alterar o meu comportamento, alterar as minhas práticas, mas levar sempre os miúdos a conseguir”*. O docente P3 é de opinião que esse perfil não está ligado à formação ou à habilitação mas *“tem a ver com o feitio da pessoa (...) ser flexível, ser mais compreensivo”*, inserindo-se na linha de Stevick (1990), segundo o qual, a simpatia é mais efetiva do que a coerção e o exercício da introspeção concentrada e intuitiva, em conjunto com a coragem e paciência, possibilitam um crescimento ilimitado em direções construtivas e socialmente desejáveis. Contudo, *“há alguma dificuldade de [os professores] se adaptarem. Isso também tem a ver com a personalidade de cada um”* (P9), sendo importante que estes docentes tenham um perfil com resistência psicológica e capacidade de persistência porque, como afirma P14, há *“algumas reações de colegas (...) que chegam ao profissional e que ficam muito deprimidos e sem saber muito bem para onde é que se hão de virar”*. Segundo Stevick, dentro de nós temos muitas possibilidades não imaginadas, e vai mais longe, ao declarar que a firmeza é mais efetiva do que a permissividade; que qualquer método que não requeira esforço sério dos alunos será ineficaz; e que quando os alunos se sentem bem com o curso e com eles próprios aprendem melhor. De qualquer modo, os entrevistados acrescentam que os professores de línguas devem gostar de trabalhar com estes cursos e de novos desafios. O entrevistado P1 dá o seu exemplo: *“no meu horário só tenho profissionais (...) prefiro ter profissionais do que ensino regular (...) mas isto também vai de cada um”* e P7 é um dos docentes que gosta de enfrentar desafios *“estou aberta a desafios”*, mas segundo P9: *“há pessoas que fogem destes cursos como o diabo da cruz. Não querem. Não gostam. Penso que o não gostar terá a ver um bocado com o perfil”*. Neste contexto profissional de preparação dos alunos para a vida ativa, os professores de línguas devem ter um perfil de formador, que ajuda, acompanha e está presente para resolver problemas, dando *“a oportunidade de ser um bocadinho mais interventivo e (...) de discutir ideias. Na formação o formador é mais um orientador. Aqui tem em conta o que os alunos já sabem”* (P10), devendo assumir esse papel, especialmente,

quando são diretores de turma, que orientam para a vida ativa no que diz respeito aos aspetos social, laboral, vivência em sociedade e cumprimento de regras e de responsabilidades.

Em síntese, sobre as competências necessárias aos professores de línguas para trabalharem com os CDC, os entrevistados indicam:

- a) competências similares às dos cursos do ensino regular nos domínios científico da matéria, da competência linguística e ao nível do currículo porque o programa é semelhante e as turmas também são heterogéneas, desafiando os docentes para o mesmo tipo de gestão de trabalho pedagógico;
- b) competências específicas nos domínios: científico, didático e pedagógico; articulação do trabalho da equipa pedagógica e perfil geral de competências para trabalhar com estes cursos;
- c) a capacidade de assumirem a sua autonomia na organização, gestão e aplicação do currículo, com o domínio dos referentes (legislação, documentos enquadradores, QECRL, programas); com o uso do QECRL; com a conceção e aplicação do programa como referencial aberto; com a negociação com os alunos sobre os conteúdos, as estratégias, os materiais e o sistema de avaliação; com a capacidade de gestão do programa conciliando os assuntos essenciais, atualizados, aprofundados e adequados às saídas profissionais dos cursos com o interesse dos alunos e a resposta às suas dificuldades e necessidades de preparação para o mundo do trabalho;
- d) a capacidade de preparação dos alunos para o mundo do trabalho, com a seleção de conteúdos funcionais e com a diversificação de metodologias para preparar para a autonomia e criatividade dos alunos e para a diversidade de situações que podem encontrar futuramente na sua vida profissional;
- e) a capacidade de preparar os alunos no domínio científico para a comunicação em contexto real, com a integração de diferentes competências para a comunicação; com a adoção da perspetiva plurilingue do ensino das línguas, desenvolvendo atitudes, saberes e capacidades, para tornar os alunos mais independentes; com a aplicação de estratégias de desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita bem como o funcionamento da língua e alargamento de vocabulário (recursos, metodologias,

- atividades); com a conciliação das etapas de gestão da aula com a necessidade de preparação e realização da comunicação;
- f) a capacidade de utilizar metodologias ativas, participadas e centradas nos alunos;
 - g) a capacidade de organizar e aplicar atividades com gradação crescente do grau de dificuldade (do simples ao mais complexo) para que os alunos experimentem o prazer do sucesso numa perspetiva formativa e elevem a sua autoestima;
 - h) a capacidade de utilizar estratégias, metodologias e recursos de motivação dos alunos e de fazer um trabalho diferente e diversificado na sala de aula, com estratégias variadas, simples, práticas, pequenas e lúdicas; com pesquisas, ensino pela descoberta, resolução de problemas, trabalho de projeto, trabalho de grupo e diferenciação pedagógica; com utilização interativa das TIC e interação com os pais;
 - i) a capacidade de planificar, organizar, gerir e monitorizar os trabalhos centrados nos alunos (trabalhos de grupo, atividades diferenciadas, trabalho de pesquisa, trabalhos com as TIC, etc.), a partir de diagnósticos, organizando guiões de trabalho, utilizando técnicas de diferenciação, pondo em evidência as diferentes capacidades dos alunos, dando tempo para a realização das atividades, monitorizando o trabalho e avaliando os processos, os produtos e as aprendizagens;
 - j) a capacidade de estabelecer uma boa relação pedagógica com os alunos, através da construção de uma relação de empatia, proximidade e entendimento; do controlo da disciplina e da resolução de situações imprevistas; da gestão e controlo das emoções; da negociação e compromisso para o bom clima de sala de aula; do acompanhamento individual e do reforço positivo dos alunos;
 - k) a capacidade de fazer a avaliação das aprendizagens de modo diferente, contínua, formativa, rigorosa e adequada; com recurso a diversidade de técnicas e de instrumentos; com flexibilidade e como processo de construção do saber;
 - l) a capacidade de fazer a planificação estratégica da articulação horizontal e vertical do currículo, com esquemas operatórios facilitadores do trabalho da equipa pedagógica e de os colocar em ação; e a articulação da equipa pedagógica na construção e aplicação de regras para a resolução de conflitos e a melhoria do clima de aula;
 - m) um perfil geral de competências desejáveis, com a capacidade de trabalhar a emoção; com personalidade que permita a flexibilização, a compreensão, a adaptação a novas

situações, a resistência psicológica, a capacidade de persistência, a firmeza e o gosto por desafios; com perfil de formador e orientador.

6. Experiências dos Professores no Trabalho com os Cursos de Dupla Certificação

Os docentes entrevistados apresentaram as suas experiências no trabalho com os CDC. Abordaram a formação dos alunos, referiram-se aos sentimentos do próprio professor, apresentaram a sua avaliação sobre os recursos educativos disponíveis, citaram as experiências sobre a avaliação das aprendizagens, aludiram à avaliação das práticas dos docentes, compararam o trabalho realizado no ensino regular e nos CDC e mencionaram o trabalho dos docentes em equipas.

De acordo com a mesma metodologia de análise usada nos pontos anteriores e conforme os dados do Quadro 28, as experiências de trabalho com os CDC foram organizadas em sete categorias.

Considerando a frequência das unidades de registo, da maior para a menor, as sete categorias ficaram assim ordenadas:

- 1º. Categoria B- Sentimentos do próprio professor (29,5%)
- 2º. Categoria D- Experiências sobre avaliação das aprendizagens (21,9%)
- 3º. Categoria G- Trabalho dos docentes em equipas (20,5%)
- 4º. Categoria C- Avaliação dos recursos educativos disponíveis (10,8%)
- 5º. Categoria A- Formação dos alunos (10,1%)
- 6º. Categoria F- Comparação do trabalho realizado no ensino regular e nos CDC (6%)
- 7º. Categoria E- Avaliação das práticas dos docentes (1,2%)

Estas sete categorias integram 39 subcategorias.

Ao abordarem as suas experiências nos CDC, os docentes são mais prolixos quanto aos sentimentos do próprio professor, seguindo-se, segundo a frequência das referências, a avaliação das aprendizagens e o trabalho dos docentes em equipas. São relativamente menos abundantes as referências à avaliação dos recursos disponíveis, à formação dos alunos e à

comparação do trabalho realizado nos cursos do ensino regular e nos CDC. Por último, referem-se à avaliação das práticas dos docentes mas em número muito reduzido.

Quadro 28: *Distribuição dos indicadores, unidades de contexto e unidades de registo pelas categorias e subcategorias no tema III – Experiências dos professores no trabalho com os cursos de dupla certificação*

| TEMA III – EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES NO TRABALHO COM OS CDC | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|---------|-------|------|--------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Subc. | Subc. | % Subc. | Subc. | Cat. | % Cat. |
| A: FORMAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | |
| A1: Interesses predominantes | 8 | 13 | 65% | 35 | 108 | 10,1% |
| A2: Dificuldades/problemas mais frequentes | 9 | 16 | 80% | 62 | | |
| A3: Resultados gerais | 3 | 8 | 40% | 11 | | |
| B: SENTIMENTOS DO PRÓPRIO PROFESSOR | | | | | | |
| B1: Êxitos | 9 | 16 | 80% | 48 | 314 | 29,5% |
| B2: Dificuldades na transição paradigmática | 11 | 15 | 75% | 54 | | |
| B3: Dificuldades na relação pedagógica | 4 | 11 | 55% | 17 | | |
| B4: Dificuldades nas práticas/metodologias/ trabalho de grupo | 6 | 13 | 65% | 29 | | |
| B5: Dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de pesquisa | 3 | 5 | 25% | 15 | | |
| B6: Dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de projeto | 8 | 5 | 25% | 21 | | |
| B7: Dificuldades nas práticas/metodologias/diferenciação pedagógica | 10 | 10 | 50% | 21 | | |
| B8: Dificuldades nas práticas/estratégias de motivação | 6 | 9 | 45% | 25 | | |
| B9: Dificuldades nas práticas/uso das tecnologias | 10 | 11 | 55% | 26 | | |
| B10: Dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos | 15 | 17 | 85% | 58 | | |
| C: AVALIAÇÃO DOS RECURSOS EDUCATIVOS DISPONÍVEIS | | | | | | |
| C1: Vantagens do manual | 5 | 8 | 40% | 20 | 115 | 10,8% |
| C2: Limitações do manual | 7 | 12 | 60% | 26 | | |
| C3: Necessidade de preparação e construção de materiais variados | 8 | 11 | 55% | 43 | | |
| C4: Utilização de materiais e recursos diversificados | 5 | 12 | 60% | 26 | | |
| D: EXPERIÊNCIAS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | | | | | | |
| D1: Objeto de avaliação | 9 | 17 | 85% | 44 | 233 | |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|----|-----|-------|
| D2:Recurso ao portefólio | 7 | 13 | 65% | 31 | | 21,9% |
| D3: Dispositivo e instrumentos de avaliação | 10 | 16 | 80% | 77 | | |
| D4: Instrumentos de autocorreção | 1 | 2 | 10% | 2 | | |
| D5: Instrumentos de registo | 5 | 12 | 60% | 18 | | |
| D6: Critérios de avaliação | 6 | 10 | 50% | 22 | | |
| D7: Avaliação de diagnóstico | 2 | 2 | 10% | 5 | | |
| D8: Avaliação formativa | 1 | 2 | 10% | 3 | | |
| D9: Processo de autoavaliação | 2 | 9 | 45% | 19 | | |
| D10: Heteroavaliação | 3 | 9 | 45% | 12 | | |
| E: AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES | | | | | | |
| E1: Avaliação dos materiais pelos alunos | 1 | 3 | 15% | 3 | 13 | 1,2% |
| E2: Avaliação das metodologias pelos alunos | 4 | 5 | 25% | 6 | | |
| E3: Reorientação da prática pedagógica | 2 | 3 | 15% | 4 | | |
| F: COMPARAÇÃO DO TRABALHO NO ENSINO REGULAR E NOS CDC | | | | | | |
| F1: Identidade de práticas: Modo de trabalho semelhante ao ensino regular | 1 | 6 | 30% | 10 | 64 | 6% |
| F2: Diversidade de práticas: maior variedade de estratégias e atividades do que no ensino regular | 12 | 17 | 85% | 54 | | |
| G: TRABALHO DOS DOCENTES EM EQUIPAS | | | | | | |
| G1: Positivo: Participação em reuniões periódicas | 5 | 13 | 65% | 23 | 218 | 20,5% |
| G2: Positivo: Enfoque das reuniões relativamente aos alunos | 4 | 10 | 50% | 29 | | |
| G3: Positivo: Apoio da equipa a colegas com necessidade | 2 | 5 | 25% | 11 | | |
| G4: Positivo: Articulação pedagógica entre disciplinas | 9 | 17 | 85% | 65 | | |
| G5: Positivo: Colaboração na organização administrativa | 3 | 1 | 5% | 3 | | |
| G6: Negativo: Valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico | 2 | 5 | 25% | 11 | | |
| G7: Negativo: Ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos | 11 | 17 | 85% | 76 | | |

Quanto aos sentimentos do próprio professor, os docentes entrevistados distinguem os êxitos (48 U.R.) ou as ações que funcionaram bem das dificuldades sentidas em diferentes domínios como nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (58 U.R.), na transição paradigmática (54 U.R.), nas práticas e metodologias do trabalho de grupo (29 U.R.), no uso das tecnologias (26 U.R.), nas estratégias de motivação (25 U.R.), do trabalho de projeto e da diferenciação pedagógica (21 U.R.), na relação pedagógica (17 U.R.) e no trabalho de pesquisa (15 U.R.).

As experiências sobre avaliação das aprendizagens são organizadas em torno de dez elementos essenciais que integram especificamente o dispositivo e instrumentos de avaliação (77 U.R.), o objeto de avaliação (44 U.R.), o recurso ao portefólio (31 U.R.), os critérios de avaliação (22 U.R.), o processo de autoavaliação (19 U.R.), os instrumentos de registo (18 U.R.), a heteroavaliação (12 U.R.), os diferentes tipos de avaliação, da diagnóstica (5 U.R.) à formativa (3 U.R.) e os instrumentos de autocorreção (2 U.R.).

Em relação às referências sobre o trabalho dos docentes em equipas, estas distinguem-se entre as experiências positivas e as experiências negativas. Como aspetos positivos destacam-se a articulação pedagógica entre disciplinas (65 U.R.), o enfoque das reuniões relativamente aos alunos (29 U.R.), a participação em reuniões periódicas (23 U.R.), o apoio da equipa a colegas com necessidade (11 U.R.) e a colaboração na organização administrativa (3 U.R.). Os aspetos negativos consistem na ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos (76 U.R.) e na valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico (11 U.R.).

A avaliação dos recursos educativos disponíveis evidenciou a necessidade de preparação e construção de materiais variados (43 U.R.), a utilização de recursos diversificados e as limitações do manual (26 U.R.) bem como as suas vantagens (20 U.R.).

Quanto à formação dos alunos foram identificadas as dificuldades e os problemas mais frequentes (62 U.R.) bem como os interesses predominantes (35 U.R.) e os resultados gerais obtidos (11 U.R.).

A comparação do trabalho realizado no ensino regular e nos CDC mostrou, por um lado, uma diversidade de práticas nos CDC com uma maior variedade de estratégias e atividades (54 U.R.) e, por outro, uma identidade de práticas com um modo de trabalho semelhante ao ensino regular (10 U.R.).

Quanto às referências sobre as experiências de avaliação das práticas dos docentes, estas centraram-se na avaliação das metodologias pelos alunos (6 U.R.), na reorientação da prática pedagógica (4 U.R.) e na avaliação dos materiais pelos alunos (3 U.R.)

Sentimentos do próprio professor

Ao analisar os dados de acordo com o número de indicadores, em cada categoria e subcategoria, do maior para o menor, as experiências dos professores no trabalho com os

CDC confirmaram uma maior expressão nos sentimentos do próprio professor, com 82 indicadores nesta categoria, distribuídos de modo variável, entre três e onze indicadores. Distinguiram os êxitos das dificuldades sendo estas preponderantes relativamente às primeiras. Com efeito, enquanto os êxitos são expressos em nove indicadores, as dificuldades sentidas alcançaram uma grande expressão, com 73 indicadores distribuídos por diferentes domínios: dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (15), na transição paradigmática (11), nas práticas / metodologias / diferenciação pedagógica e no uso das tecnologias (10), no trabalho de projeto (8), no trabalho de grupo e nas estratégias de motivação (6), na relação pedagógica (4) e no trabalho de pesquisa (3).

Êxitos

As práticas de sucesso e os êxitos obtidos pelos docentes de línguas nos CDC consistiram em atividades úteis para a vida ativa; no acompanhamento, apoio e trabalho individualizado com os alunos; no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos com base na exploração e alargamento de vocabulário, leitura e interpretação de textos e audição de diferentes falantes em contextos reais; no recurso ao lúdico; na tradução de textos; na metodologia do ensino pela descoberta porque os alunos trabalham e porque o ambiente na sala de aula é bom; na metodologia de trabalho de projeto com recurso à pesquisa, seleção e organização de informação e apresentação de resultados com o apoio das TIC e *internet*; no diálogo e na relação que estabeleceram com os alunos e na adoção de um sistema de empréstimo anual dos manuais aos alunos.

Dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos

Declararam dificuldades no domínio das estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos ao nível da leitura, da compreensão, da expressão oral e escrita e do funcionamento da língua. Especificaram que é difícil e leva tempo perceber o ponto de partida dos alunos para conciliar com o desenvolvimento das competências de comunicação necessárias ao mercado de trabalho; preparar os alunos para a expressão oral porque leva muito tempo e porque eles têm muita dificuldade e só conseguem ler; pô-los a comunicar oralmente de forma espontânea e desenvolver a sua competência comunicativa

porque não estão atentos à realidade e aos assuntos da atualidade; implementar atividades de diálogo, debate e dramatização devido à sua faixa etária e às suas características pessoais e sociais; desenvolver a competência de leitura, compreensão e interpretação de textos por falta de hábitos de leitura na língua materna e na Língua Estrangeira; concretizar a atividade de leitura porque têm receio e vergonha dos outros; desenvolver a competência comunicativa a nível oral e escrito exclusivamente na Língua Estrangeira porque há demasiada interferência da língua materna e de outras línguas, no caso de alunos que vieram do estrangeiro; desenvolver a competência oral sem o laboratório de línguas; desenvolver a expressão escrita; desenvolver a competência linguística dos alunos porque não estão motivados para aprender o funcionamento da língua, não aceitam o estudo da regra gramatical devido à sua experiência de insucesso e não veem qualquer utilidade nesse domínio.

Dificuldades na transição paradigmática

Sentiram dificuldades na transição paradigmática ao nível do trabalho com o currículo, com o referencial, com a planificação e com a gestão da sua própria autonomia na gestão dos conteúdos, do sistema de avaliação e dos tempos letivos. Revelaram que é difícil passar da abordagem do currículo do ensino regular para o currículo dos CDC onde a abordagem deixa de estar exclusivamente centrada nos conteúdos e passa centrar-se mais no aluno; passar da abordagem de um programa para um referencial aberto com a gestão da sua própria autonomia e com a exigência de reformulação constante da planificação com muito mais trabalho e tempo sem qualquer compensação; passar da abordagem da planificação das unidades para os módulos e trabalhá-los para desenvolver competências úteis para o dia-a-dia; gerir o programa com a complexidade do sistema de avaliação e de recuperação dos módulos; passar do trabalho no ensino regular para o trabalho nos CDC com turmas mais heterogêneas e de um trabalho com crianças no ensino regular para um trabalho com adultos num processo de RVCC e finalmente, gerir o horário e o trabalho do professor nas situações de reposição de aulas em falta.

Dificuldades nas práticas/metodologias/de diferenciação pedagógica

Explicaram as dificuldades nas práticas e metodologias de diferenciação pedagógica porque esta dá muito trabalho a preparar e é difícil organizar atividades de acordo com os

diferentes níveis linguísticos dos alunos e com os diferentes cursos na mesma turma, fazer a diferenciação pedagógica com muitos alunos, monitorizar as aprendizagens porque os alunos têm ritmos diferentes e gerir a heterogeneidade na Língua Estrangeira, os diferentes níveis linguísticos dos alunos e diferentes níveis de aprendizagem, o apoio aos diferentes grupos, o tempo e o clima de aula no trabalho com a diferenciação pedagógica.

Dificuldades nas práticas/uso das tecnologias

Apresentaram dificuldades nas práticas e uso das tecnologias, pois é difícil gerir a situação de aula com as TIC ou utilizá-las por falta de equipamento nas salas; controlar o que os alunos fazem na *internet* ou monitorizar o seu trabalho na construção dos textos; criar o *mail* ou *blog* de turma como estratégia de ensino porque o controlo dos trabalhos é complicado; utilizar o quadro interativo multimédia por insuficiência de recursos na escola, por falta de prática, porque é preciso muito tempo para construir os materiais adequados e para organizar as aulas; usar o *moodle* porque é preciso muito tempo para colocar os materiais para várias turmas e porque os alunos não aderem a esta metodologia.

Dificuldades nas práticas / metodologias / trabalho de grupo, de pesquisa e de projeto

Revelaram dificuldades nas práticas e metodologias do trabalho de grupo, do trabalho de pesquisa e do trabalho de projeto. São comuns a estas três metodologias de trabalho as dificuldades quanto à avaliação da sua eficácia relativamente às aprendizagens, a gestão do tempo nas suas diferentes fases e a organização do trabalho. Para além destas, os docentes consideram que é difícil pôr os grupos a trabalhar, gerir o clima de aula com os diferentes grupos e avaliar o desempenho dos alunos no trabalho de grupo. Quanto à pesquisa é também difícil obter resultados ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas. No trabalho de projeto especificam ainda que é muito difícil motivar os alunos para os projetos e pô-los a trabalhar, que têm dificuldade em coordenar as suas diferentes etapas e em conciliar a gestão do tempo com a necessidade de cumprimento do programa e apresentação de resultados e, por último, em avaliar os trabalhos de projeto de forma sistemática e criteriosa por ausência de critérios.

Dificuldades nas práticas / estratégias de motivação

As dificuldades nas práticas e estratégias de motivação anunciadas prendem-se com a dificuldade em motivar os alunos quando os professores não estão motivados; elevar a autoestima dos alunos; perceber os gostos e os interesses dos alunos para adequar estratégias; selecionar estratégias, atividades e materiais que interessem e motivem os alunos para o trabalho; gerir o tempo para organizar as atividades que os alunos gostam, e usar atividades lúdicas porque os alunos pensam que se trata só de brincadeira.

Dificuldades na relação pedagógica

Tiveram dificuldades na relação pedagógica associadas à imprevisibilidade dos alunos, à gestão dos seus problemas comportamentais; à gestão do tempo de aula com a resolução de conflitos e ao clima de sala de aula. Especificaram que é difícil construir uma relação pedagógica assente no princípio do equilíbrio entre a exigência, o respeito, a disciplina, a autoridade e o à vontade, o conforto e a confiança dos alunos; gerir a disciplina na sala de aula e lidar com a imprevisibilidade dos alunos e gerir o tempo da aula com a resolução dos conflitos e dos problemas de comportamento dos alunos. Estes docentes tendem a acusar um desgaste emocional associado às dificuldades na relação com os alunos e no trabalho na sala de aula e aos quais não será alheia a relação emocional com este contexto de ensino. De acordo com a literatura, os desafios colocados à atividade dos docentes envolveram as emoções e os sentimentos dos próprios professores levando alguns autores (Day, 2004, Estrela, M. T. 1997, 2010; Freire et al., 2012; Hargreaves, 1998; Nias, 1996) a analisar o carácter emocional da profissão docente. Segundo Freire et al. (2012) os professores participantes num estudo sobre esta temática testemunharam que: “é no contexto da relação com os alunos que sentem que fazem a diferença, repercutindo-se o efeito das suas ações quer na vida pessoal e académica dos seus educandos quer na forma como se percecionam enquanto profissionais” (p.159).

Experiências sobre Avaliação das Aprendizagens

As experiências sobre avaliação das aprendizagens são também numerosas (46 indicadores) e diversificadas consoante os campos de análise. Os docentes referem-se mais ao dispositivo e instrumentos de avaliação (10), seguido do objeto de avaliação (9), do recurso ao

portefólio (7), dos critérios de avaliação (6) e dos instrumentos de registo (5). Embora as restantes subcategorias tenham um número de indicadores muito reduzido têm importância porque completam o domínio da avaliação quanto à heteroavaliação (3) e autoavaliação (2), aos diferentes tipos avaliação de diagnóstico (2) e formativa (1) e aos instrumentos de autocorreção (1).

Dispositivo e instrumentos de avaliação

As experiências de avaliação sobre o dispositivo e instrumentos de avaliação são variadas. Estes professores de línguas dos CDC apontam práticas tradicionais a par da utilização de instrumentos diversificados para avaliar diferentes competências e referem também as suas dificuldades neste campo. Usam os instrumentos de avaliação tradicionais como as fichas de trabalho, os testes e os trabalhos de casa e recorrem também à observação direta para avaliar o trabalho diário e os comportamentos dos alunos, utilizando, deste modo, diferentes instrumentos de avaliação para avaliar as diferentes competências. Procederam a algumas alterações ao nível do dispositivo de avaliação, negociando com os alunos os instrumentos e a metodologia de avaliação, substituindo a avaliação sumativa mais formal, constituída pelos testes, por outros elementos de avaliação como trabalhos de grupo, projetos, o conjunto das atividades realizadas, trabalhos de casa, a reorganização da informação e exercícios *online*, utilizando instrumentos de avaliação mais curtos, mais simples, com maior periodicidade e com poucos conteúdos de cada vez. Embora os docentes usem um dispositivo de avaliação formativo e formador, os alunos não trabalham as correções para melhorar, constituindo uma dificuldade para os docentes que também levam mais tempo e têm mais trabalho com este dispositivo do que com a avaliação dos testes de forma tradicional. A falta de instrumentos de avaliação adequados para avaliar de outra forma constitui também um constrangimento. Quando as turmas não são grandes os docentes não têm dificuldades em avaliar o trabalho de grupo.

Objeto de Avaliação

Sobre o objeto de avaliação estes professores de línguas dos CDC evidenciam duas posições distintas: ou o identificam claramente ou mostram dificuldades em o identificar. Avaliam as competências da língua, como a compreensão e produção escrita, compreensão e

expressão oral e funcionamento da língua bem como competências de aprendizagem ou a pesquisa e tratamento de informação. Avaliam também as atitudes e valores dos alunos, como o comportamento, participação, assiduidade, pontualidade, autonomia e organização. Na modalidade de RVCC avaliam as competências que já foram adquiridas. Valorizam mais a capacidade comunicativa do que a correção linguística, mas têm dificuldade em avaliar a expressão oral em momentos formais quando o número de alunos é elevado e porque estes não conseguem gerir o momento da avaliação com a necessidade de comunicação. Reconhecem e desejam maior valorização da oralidade e maior exigência na avaliação quer nas atitudes e valores quer nos módulos.

Recurso ao Portefólio

O recurso ao portefólio não é uma prática comum a estes docentes de línguas dos CDC, embora o QECRL o indique e valorize. Os docentes que não trabalham com recurso ao portefólio justificam que esta também não é uma prática comum nas restantes disciplinas do currículo dos CDC, mas consideram adoptá-lo no futuro. Revelam dificuldade em trabalhar com recurso ao portefólio, enquanto estratégia e instrumento de avaliação, mas aqueles que o fazem, avaliam a sua organização uma vez por período tal como nas restantes disciplinas, embora não especifiquem concretamente como a realizam. Contudo, alguns docentes propõem o uso do portefólio ou de dossiê como estratégia de organização dos materiais tal como nas restantes disciplinas e também recorrem a este instrumento para que os alunos desenvolvam as competências de aprendizagem.

CrITÉRIOS de avaliação

Relativamente aos critérios de avaliação as práticas destes professores de línguas dos CDC pautam-se pela sua transparência e pela sua adequação a esta nova valência educativa e formativa, embora a escola nem sempre tenha adequado ou previsto critérios específicos para esta modalidade de ensino. Seguem os critérios de avaliação definidos pela escola e pelo departamento e dão conhecimento dos mesmos aos alunos. Usam critérios de avaliação diferentes do ensino regular, não cumprindo os critérios de avaliação definidos pela escola. Com efeito, retiraram dos critérios de avaliação o parâmetro da avaliação dos trabalhos de

casa porque os alunos não os fazem e dão-lhes novas oportunidades para fazerem trabalhos no sentido de recuperarem os módulos em atraso e obterem sucesso.

Instrumentos de registo

Ao nível dos instrumentos de registo, estes professores de línguas dos CDC dividem-se na utilização dos tradicionais e na diversificação dos mesmos, associada também aos constrangimentos sentidos na mudança de práticas. Por um lado, utilizam o mesmo tipo de instrumentos de registo do ensino regular e por outro, usam a avaliação qualitativa com instrumentos de registo mais descritivos, que permitem o registo da validação de aprendizagens, diferenciando a avaliação. Todavia, não utilizam instrumentos de registo com os descritores da proficiência linguística descritos no QECRL.

Heteroavaliação

As práticas de heteroavaliação nas aulas de línguas dos CDC não são consistentes. Se há docentes que estimulam os alunos a avaliarem o trabalho dos colegas, outros há que não desenvolvem práticas de heteroavaliação entre os alunos. Afirmam que têm dificuldade em promover a heteroavaliação dos elementos do grupo de trabalho dada a coesão que existe entre si. Fica por perceber se os docentes já entenderam a necessidade da heteroavaliação, o objetivo da mesma e que práticas podem ser seguidas.

Processo de autoavaliação

Estes docentes de línguas dos CDC propõem aos alunos a autoavaliação como processo de reflexão sobre as aprendizagens realizadas mas têm dificuldades em desenvolver processos de autoavaliação consistentes. Fica por saber que metodologia de autoavaliação é usada e que plano de trabalho individual é implementado.

Avaliação de diagnóstico

Estes docentes de línguas dos CDC fazem no início do ano um diagnóstico das aprendizagens e das expectativas dos alunos mas têm dúvidas nos instrumentos a usar para fazer a avaliação diagnóstica. Esta continua a ser entendida como algo estanque efetuada no início do ano. Resta saber que objetivos cumpre e que análise de resultados é efetuada.

Avaliação formativa

Estes docentes de línguas dos CDC fazem a avaliação formativa na aula anterior ao teste sumativo. Fica por compreender o objetivo da avaliação formativa, as modalidades e os instrumentos usados bem como a análise dos resultados obtidos, parecendo haver práticas tradicionais e sem qualquer inovação relativamente ao trabalho realizado no ensino regular. Seria necessário verificar o papel da avaliação formativa no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.

Instrumentos de autocorreção

Não existe uma prática de autocorreção nas aulas de línguas dos CDC. Com efeito, estes docentes não utilizam nas suas práticas instrumentos de autocorreção dos trabalhos.

Trabalho dos docentes em equipas

As experiências de trabalho em equipas destes professores de línguas dos CDC mereceram referências abundantes, 36 indicadores, e dividem-se entre as práticas positivas e as práticas negativas sendo as primeiras em maior número (23) do que as últimas (13) mas ainda assim, estas são muito relevantes porque se referem à ausência do trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos (11) e à valorização do trabalho administrativo face ao trabalho pedagógico (2). Quanto à distribuição dos indicadores nas diferentes práticas positivas, é mais expressiva a articulação pedagógica entre as disciplinas (9), seguindo-se a participação em reuniões periódicas (5), o enfoque das reuniões relativamente aos alunos (4), a colaboração na organização administrativa (3) e o apoio da equipa a colegas com necessidade (2).

Positivo: Articulação entre disciplinas

As experiências destes professores de línguas dos CDC quanto ao trabalho em equipas tem sido positivo no que diz respeito à articulação entre as várias disciplinas ao nível das temáticas do projeto educativo e formativo dos alunos. Ao fazerem a avaliação das suas próprias práticas os docentes consideram que a Língua Estrangeira articula na componente sociocultural com a Língua Portuguesa e com a Área de Integração e que a articulação entre

as Línguas e as disciplinas da componente técnica funciona bem. Reconhecem que o conjunto dos professores da equipa técnica articula a componente técnica do projeto educativo e formativo da turma. O trabalho de articulação pedagógica entre as disciplinas é realizado nas visitas de estudo, na preparação da prova de aptidão final e no plano de transição dos alunos para a vida ativa. Nas reuniões da equipa pedagógica faz-se a articulação pedagógica dos conteúdos, estratégias e atividades, mas também se realiza a articulação entre cursos diferentes para cumprir o plano de atividades do agrupamento e para desenvolver o projeto educativo e formativo dos alunos. Contudo, recomendam que a equipa pedagógica inicie mais cedo a componente prática de preparação dos alunos para a vida ativa para poder articular e conhecer melhor as verdadeiras capacidades dos alunos. Não se vislumbram os esquemas operatórios de articulação entre as disciplinas, confirmando-se o observado em conselhos de turma e na análise documental das atas e dos planos de trabalho individuais.

Positivo: Participação em reuniões periódicas

As experiências destes docentes de línguas dos CDC de participação em reuniões periódicas da equipa pedagógica têm sido positivas, embora haja divergências na periodicidade entre os diferentes cursos que completam essa oferta educativa e formativa. Os docentes reúnem com maior periodicidade nos cursos CEF do que nos cursos profissionais, pois as reuniões dos conselhos de turma desta modalidade formativa são idênticas às do ensino regular e têm a mesma periodicidade. As reuniões da equipa pedagógica são preparadas e lideradas pelo coordenador de curso e pelo diretor de turma, havendo mais interação e mais contacto na equipa pedagógica dos CDC. Nos cursos CEF as reuniões semanais permitem à equipa pedagógica um melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos.

Positivo: Enfoque das reuniões relativamente aos alunos

As experiências destes professores de línguas dos CDC relativamente ao trabalho da equipa pedagógica são positivas quanto ao enfoque das reuniões sobre os alunos. Nessas reuniões da equipa pedagógica são tratados especialmente os assuntos relativos à avaliação dos resultados dos alunos, a sua assiduidade e os critérios comuns de atuação relativamente

aos seus comportamentos e faz-se a gestão do horário dos alunos em caso de ausência dos docentes.

Positivo: Colaboração na organização administrativa

As experiências de colaboração na organização administrativa do trabalho da equipa pedagógica dos CDC têm sido positivas. De facto, estes docentes da equipa pedagógica colaboram na organização do dossiê pedagógico do curso com todos os materiais que usaram nas aulas e na organização administrativa do curso ao nível da avaliação de cada módulo por cada aluno. Também distribuem entre si as horas obrigatórias de TIC, Ambiente e Igualdade de Oportunidades.

Positivo: Apoio da equipa a colegas com necessidade

De acordo com as experiências destes docentes de línguas dos CDC, o apoio da equipa a colegas com necessidade é positivo. A equipa pedagógica ajuda os colegas em dificuldade e a continuidade da equipa, de ano para ano, facilita o trabalho dos docentes.

Negativo: Ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos

Se os docentes referiram os aspetos positivos da sua experiência na articulação entre as disciplinas e a colaboração administrativa da equipa pedagógica no trabalho com os CDC, também apresentaram as experiências negativas respeitantes à ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos. Revelaram que não existe um trabalho conjunto da equipa pedagógica ao nível da planificação do projeto educativo e formativo da turma nem um trabalho colaborativo na integração dos saberes fundamentais para o percurso dos alunos, pois a articulação do trabalho nas disciplinas da equipa pedagógica funciona por projetos e às vezes é difícil integrar as línguas; é muito pontual e baseado na relação pessoal entre alguns docentes; ou depende da liderança da equipa pedagógica. Há também pouca ligação entre os docentes da componente sociocultural e os docentes da componente técnica. Apontaram algumas razões para a ausência do trabalho colaborativo, dizendo que a articulação dá muito trabalho e não há disponibilidade dos docentes para a realizar. A falta de articulação no projeto educativo e formativo deve-se ao

desconhecimento dos programas das disciplinas por parte dos professores da equipa pedagógica, pela insegurança nas estratégias e o receio dos colegas. Os professores dos CDC não partilham experiências e materiais com os seus pares e quando o fazem partilham mais informalmente do que em reuniões formais da equipa pedagógica.

Negativo: Valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico

As experiências de trabalho na equipa pedagógica também têm sido marcadas por um valor negativo, principalmente, quando se valoriza o trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico. Na verdade, nas reuniões da equipa pedagógica a organização administrativa dos CDC dá muito trabalho e leva muito tempo, comprometendo o trabalho pedagógico, e os docentes da equipa participam em muitas reuniões pouco produtivas. Esta problemática, principalmente no que diz respeito à preparação de reuniões produtivas, é um assunto a merecer atenção, especialmente ao nível da sua organização quanto aos objetivos, agenda, metodologia e resultados.

Avaliação dos recursos educativos disponíveis

A avaliação dos recursos educativos disponíveis realizada por estes professores de línguas dos CDC é descrita em 25 indicadores que se distribuem de um modo relativamente equilibrado, mas onde se destaca a necessidade de preparação e construção de materiais variados (8), seguida das limitações dos manuais (7) e das suas vantagens (5) bem como da utilização de materiais e recursos diversificados (5).

Necessidade de preparação e construção de materiais variados

Os professores de línguas dos CDC precisam de preparar e construir materiais variados para as aulas. Nestes cursos os materiais para as línguas têm de ser criados ou transformados pelos docentes para se adequarem às necessidades, interesses e dificuldades dos alunos. Os docentes têm de construir materiais lúdicos e pertinentes e estar sempre a preparar materiais novos porque os cursos são diferentes, mas a sua preparação obriga a muita pesquisa para adequar à sua especificidade, dá muito trabalho e é muito morosa. A falta de hábito e de domínio técnico dos professores de línguas dos CDC no uso da plataforma *moodle*

compromete a disponibilização dos materiais, já criados em situações anteriores, para as aulas e para os alunos. Também não há qualquer envolvimento dos alunos dos CDC na seleção e preparação dos materiais para aprendizagem das línguas.

Limitações do manual

As experiências dos docentes de línguas dos CDC entrevistados relativamente aos recursos educativos disponíveis, revelam as limitações do manual uma vez que não há manuais para todas as línguas e para todos os anos dos cursos de matriz qualificante e quando os há, estes continuam muito ligados ao programa dos cursos regulares e não servem para esta nova modalidade educativa e formativa. Os manuais de línguas adotados nos CDC são de carácter geral e precisam de ser complementados com exercícios mais complexos. O uso do manual nas aulas de línguas dos CDC é muito redutor da autonomia do aluno e do professor, torna as aulas mais monótonas e não permite a diferenciação pedagógica.

Vantagens do manual

As experiências dos docentes de línguas dos CDC entrevistados relativamente ao uso do manual permitem destacar as suas vantagens em termos de facilitação do seu próprio trabalho e dos alunos e por questões ambientais. Os manuais de línguas para os CDC têm uma grande variedade de exercícios que facilitam o trabalho dos docentes e estão adequados ao nível dos alunos. Os docentes usam o manual como um guião de trabalho mas complementam com outras atividades. O uso do manual nas aulas de línguas nos CDC contribui também para a responsabilização e organização dos alunos, para a eliminação das fotocópias, para o respeito pelos direitos de autor e para o ambiente.

Utilização de materiais e recursos diversificados

Os professores de línguas dos CDC entrevistados utilizam materiais e recursos visuais e auditivos diversificados. Utilizam as TIC e o quadro interativo como recurso educativo bem como recursos autênticos e originais, recorrendo a sítios na *internet*. Utilizam ainda a plataforma da escola para colocar os materiais para os alunos.

Formação dos alunos

Ao apresentarem as suas experiências de trabalho os professores de línguas dos CDC concentraram-se na formação e características dos alunos e descreveram, em 20 indicadores, as dificuldades e problemas mais frequentes dos alunos (9), os seus interesses predominantes (8) e os resultados gerais obtidos (3).

Dificuldades/problemas mais frequentes

Os docentes de línguas dos CDC entrevistados identificam as dificuldades e os problemas dos alunos relativamente à sua formação. Estes alunos são geralmente alunos desmotivados, sem interesse pela escola, com poucas expectativas em relação ao futuro e distraem-se com facilidade. São alunos muito difíceis, com problemas graves de comportamento. Têm uma baixa autoestima e um percurso de insucesso na Língua Estrangeira que condiciona a sua autonomia e aprendizagem. Não têm pré-requisitos ao nível das estruturas da Língua Estrangeira e têm dificuldade na compreensão e expressão oral da mesma. Não têm hábitos de trabalho e têm muita dificuldade em concentrar-se em tarefas demasiado cognitivas porque têm um tempo de atenção e de memória muito curto. Não têm grande oportunidade de trabalhar em grupo fora da sala de aula.

Interesses predominantes

Estes docentes de línguas dos CDC identificam igualmente os interesses predominantes dos alunos relativamente à sua formação. Os alunos destes cursos de matriz vocacional gostam de trabalhar com as TIC, de *sites* com atividades interativas e de competir uns com os outros na produção de trabalhos *online* porque a pontuação eleva a sua autoestima. Gostam de fazer trabalho de pesquisa porque estão em grupo, num ambiente mais informal, falam a língua materna, gerem o seu tempo e usam a *internet*. Gostam de tomar decisões e de mostrar a sua criatividade e apreciam as atividades lúdicas, como jogos, música, teatro e poesia bem como as atividades práticas e de estar sempre em ação. Também gostam dos exercícios do manual porque consideram este trabalho sério.

Resultados gerais

Estes docentes de línguas dos CDC identificam os resultados gerais obtidos pelos alunos na sua formação. Estes alunos desenvolveram a sua autonomia com a realização dos trabalhos e melhoraram a competência comunicativa com a apresentação dos trabalhos de projeto. Ficaram preparados para o mundo do trabalho e têm vantagem ao nível da empregabilidade porque desenvolveram e apresentaram o seu currículo em Português e Inglês. Haverá ainda necessidade de verificar em que medida a formação realizada e as aprendizagens obtidas prepararam para o mercado de trabalho ou investigar a eficácia dos CDC.

Comparação do trabalho realizado no ensino regular e nos CDC

Ao apresentarem as suas experiências de trabalho, os professores de línguas dos CDC compararam o trabalho realizado no ensino regular com estes novos cursos, dando lugar a 13 indicadores. Por um lado, identificaram as práticas semelhantes (1) e por outro, nomearam as diferenças (12).

Identidade de práticas: Modo de trabalho semelhante ao ensino regular

Nos CDC os docentes de línguas usam estratégias, metodologias e atividades idênticas às do ensino regular.

Diversidade de práticas: Maior variedade de estratégias e atividades do que no ensino regular

Nos CDC os docentes de línguas recorrem mais à língua materna; utilizam mais estratégias de desenvolvimento da autonomia dos alunos; usam estratégias e atividades mais facilitadoras da aprendizagem; incorporam mais as experiências pessoais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; propõem mais trabalhos de par e de grupo para haver maior entajuda e acompanhamento; usam mais atividades lúdicas, práticas e com recurso às TIC; trabalham mais a oralidade; propõem mais trabalhos de pesquisa e menos trabalhos para casa (TPC) e proporcionam mais a interação entre a escola e a comunidade.

Avaliação das práticas dos docentes

Os professores de línguas dos CDC entrevistados apresentaram as experiências sobre avaliação das práticas docentes que deram lugar a sete indicadores distribuídos de modo desigual entre a avaliação das metodologias pelos alunos (4) a reorientação da prática pedagógica (2) e a avaliação dos materiais pelos alunos (1).

Avaliação das metodologias pelos alunos

Verificam-se práticas muito pouco consistentes de avaliação das metodologias usadas pelos professores de línguas dos CDC, por parte dos alunos, porque os docentes não pedem, com regularidade, aos alunos para avaliarem as suas práticas letivas ou então pedem a avaliação das suas aulas apenas no final de cada período e, quando o fazem, é realizada apenas de modo informal. Todavia, consideram que o *feedback* dos alunos é importante também para motivar os professores.

Reorientação da prática pedagógica

Os docentes de línguas dos CDC entrevistados reorientam a sua prática pedagógica com base na análise dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos bem como na avaliação das suas práticas pelos alunos. Esta prática poderá contribuir também para o bem-estar psicológico e emocional dos docentes que se sentem gratificados quando o *feedback* dos alunos sobre a sua prática é positivo e quando os alunos obtêm sucesso, confirmando os resultados de um estudo revelados por Freire et al. (2012).

Avaliação dos materiais pelos alunos

Verifica-se a ausência de avaliação dos materiais pelos alunos porque estes docentes de línguas dos CDC não lhes pedem para avaliarem os materiais usados nas aulas.

Na nossa opinião, verifica-se a necessidade de desenvolver estratégias de avaliação sistemática dos recursos e das metodologias usadas na sala de aula para, de um modo mais consistente, os docentes poderem confiar nas suas práticas e adequá-las verdadeiramente aos interesses dos alunos, motivando-os para a concentração nos trabalhos e para o desenvolvimento da sua competência comunicativa sem deixar de lado o gosto pela realização das diferentes atividades participando ativamente na resolução das mesmas.

Considerámos a frequência relativa das unidades de contexto (entrevistas), por ordem decrescente, partindo do pressuposto que a repetição de uma ideia por vários entrevistados sobre as experiências dos professores de línguas no trabalho com os CDC pode indicar a dimensão e a intensidade desse trabalho comum. A análise realizada a todos os indicadores do tema III – Experiências dos professores no trabalho com os CDC manifestou a seguinte ordem:

- 1º. Dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; positivo: articulação pedagógica entre disciplinas; negativo: ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos; diversidade de práticas: maior variedade de estratégias e atividades do que no ensino regular; objeto de avaliação (85% cada)
- 2º. Dificuldades/problemas mais frequentes na formação dos alunos; êxitos dos professores; dispositivo e instrumentos de avaliação (80% cada)
- 3º. Dificuldades na transição paradigmática (75%)
- 4º. Interesses predominantes dos alunos; dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de grupo; recurso ao portefólio; positivo: participação em reuniões periódicas (65% cada)
- 5º. Limitações do manual; utilização de materiais e recursos diversificados; instrumentos de registo (60% cada)
- 6º. Dificuldades na relação pedagógica; dificuldades nas práticas/uso das tecnologias; necessidade de preparação e construção de materiais (55% cada)
- 7º. Dificuldades nas práticas/metodologias/diferenciação pedagógica; critérios de avaliação; positivo: enfoque das reuniões relativamente aos alunos (50% cada)
- 8º. Dificuldades nas práticas/estratégias de motivação; processo de autoavaliação; heteroavaliação (45% cada)
- 9º. Resultados gerais da formação dos alunos; vantagens do manual (40% cada)
- 10º. Identidade de práticas: modo de trabalho semelhante ao ensino regular (30%)
- 11º. Dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de pesquisa; dificuldades nas práticas/metodologias/trabalho de projeto; avaliação das metodologias pelos alunos; positivo: apoio da equipa a colegas com necessidade; negativo:

valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico (25% cada)

12°. Avaliação dos materiais pelos alunos; reorientação da prática pedagógica (15% cada)

13°. Instrumentos de autocorreção; avaliação de diagnóstico; avaliação formativa (10% cada)

14°. Positivo: colaboração na organização administrativa (5%)

Esta organização permite-nos constatar que não obstante as dificuldades nas experiências de trabalho dos professores de línguas nos CDC serem uma constante, partilhada pela maior parte dos entrevistados, registam-se igualmente alguns pontos fortes, com metodologias e práticas de trabalho de sucesso, quer com os alunos ou entre os docentes.

A grande maioria dos entrevistados (17 docentes em 20) partilha as dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e no objeto de avaliação das suas aprendizagens, muito embora registem a utilização de uma maior variedade de estratégias e de atividades nestes cursos quando comparadas com o ensino regular. Infere-se que, apesar da utilização de uma diversidade de práticas, estas não são eficazes no campo do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, levantando-se algumas questões relacionadas com o objetivo das metodologias e atividades propostas, com o tempo dado ao aluno para a preparação da comunicação, com o acompanhamento individual dos mesmos e com a motivação e comprometimento dos alunos com o desenvolvimento das competências de aprendizagem para a comunicação.

Os entrevistados, destacam, por um lado, o trabalho positivo em equipas quanto à articulação pedagógica entre disciplinas e, por outro, anunciam o trabalho negativo das mesmas com a ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos. Este paradoxo leva-nos a concluir que a articulação entre disciplinas existe, mas é pontual e não decorre da unidade do projeto educativo e formativo, o que poderá ajudar a explicar as dificuldades dos docentes no desenvolvimento de competência comunicativa, que carece de um trabalho conjunto de preparação, de monitorização e de reflexão sobre esse processo. Confirma-se, assim, os resultados obtidos aquando da análise deste assunto no Capítulo 5.

Para além das dificuldades dos próprios docentes, inscritas nas posições seguintes desta organização da informação, no âmbito da transição paradigmática (15), das práticas e metodologias de trabalho de grupo (13), do uso das tecnologias e da relação pedagógica (11), das estratégias de motivação e da diferenciação pedagógica (9), do trabalho de pesquisa e de projeto (5), a maioria dos entrevistados (16) apresenta igualmente as dificuldades e os problemas mais frequentes na formação dos alunos, identificando as suas características pessoais e sociais e ainda os problemas ao nível da cognição e do desenvolvimento de competências. Os docentes não se cingiram à apresentação das dificuldades, mas divulgaram também o êxito que obtiveram com as metodologias mais ativas e o acompanhamento individual dos alunos. Revelaram também as práticas de avaliação das aprendizagens, referindo-se ao dispositivo em si e aos instrumentos de avaliação adotados, dos mais tradicionais aos mais diversificados. De um modo geral, o recurso ao portefólio foi indicado como uma área problemática para a maioria dos docentes (13). Destacaram ainda a periodicidade das reuniões da equipa pedagógica como um aspeto positivo do trabalho em equipas e identificaram os interesses predominantes dos alunos quanto às metodologias e atividades.

A avaliação dos recursos disponíveis é um assunto partilhado pela maioria dos entrevistados (12) que a considera geradora de dificuldades e problemas, referindo-se às limitações do manual e à necessidade de preparação, construção de materiais e utilização de recursos diversificados (11).

A partir deste ponto, os docentes convergem em assuntos relacionados com a avaliação das aprendizagens, no que diz respeito aos instrumentos de registo (11), aos critérios de avaliação (10), ao processo de autoavaliação e heteroavaliação (9), aos instrumentos de autocorreção e aos tipos de avaliação diagnóstica e formativa (2). De notar que metade dos entrevistados considera positivo o enfoque das reuniões relativamente aos alunos também no âmbito da avaliação dos comportamentos, da assiduidade e dos resultados dos alunos. Convergem igualmente em práticas pouco consistentes de avaliação das suas metodologias (5) e dos materiais pelos alunos, bem como na reorientação da sua prática pedagógica (3). Não é desprezível o facto de um número muito reduzido de docentes se referir às práticas de avaliação diagnóstica e formativa bem como à avaliação das suas próprias práticas, confirmando-se a pouca valorização deste assunto, como se verificou na análise dos

planos de trabalho dos docentes no Capítulo 5. Em nosso entender, estes tipos de avaliação são importantes para a orientação do trabalho a desenvolver nos cursos e a sua ausência poderá constituir um óbice ao desenvolvimento das diferentes competências onde os docentes, objetivamente, manifestam dificuldades.

Alguns entrevistados (8) indicam os resultados gerais da formação dos alunos no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa com os trabalhos de projeto, do desenvolvimento da sua autonomia e da sua vantagem em termos de empregabilidade. Referem igualmente as vantagens do manual, como guião de trabalho para os docentes e para os alunos. Apenas seis docentes indicam que as práticas realizadas nos CDC são semelhantes ao ensino regular, permitindo concluir que a grande maioria assinala práticas específicas para trabalhar com estes cursos e com este perfil de alunos, confirmando o que de si se espera neste contexto. Alguns entrevistados (5) referem o apoio da equipa a colegas com necessidade como uma prática positiva, mas preocupam-se com a valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico. No entanto, a colaboração na organização administrativa, indicada por um docente, é positiva.

A palavra aos docentes de línguas

O discurso dos entrevistados sobre as experiências de trabalho dos professores de línguas nestes cursos de matriz vocacional suscitava os pontos fortes e os aspetos menos conseguidos da sua ação, acompanhados das razões e dos efeitos das suas práticas em domínios distintos, inscritos nos anexos 32 e 35, como a formação dos alunos e os seus resultados, os êxitos e as dificuldades dos próprios professores, os recursos disponíveis, a avaliação das aprendizagens e das suas práticas pedagógicas, a comparação do trabalho com o ensino regular e o trabalho em equipa.

Sobre a formação dos alunos e os seus resultados

Os entrevistados incluem nos aspetos menos conseguidos da sua prática as dificuldades e os problemas na formação dos alunos devido às suas características pessoais, escolares e cognitivas. No domínio das atitudes pessoais, os alunos distraem-se com facilidade, manifestam problemas graves de comportamento, “*são miúdos muito conflituosos, de muito difícil relacionamento social*” (P14), e revelam uma baixa autoestima e um percurso

de insucesso na Língua Estrangeira que condiciona a sua autonomia e aprendizagem, pois *“acham sempre que não são capazes”* (P9). No domínio escolar, são geralmente desmotivados, sem interesse pela escola e com poucas expectativas em relação ao futuro, *“são alunos muito diferentes dos outros, alunos desmotivados, alguns deles não querem estar cá”* (P15), sem hábitos de trabalho, *“é um público difícil mas eles na disciplina de Inglês são muito renitentes em trabalhar”* (P12), e não têm grande oportunidade de trabalhar em grupo fora da sala de aula, condicionando a aprendizagem colaborativa prevista nos programas de línguas. No domínio cognitivo, não têm pré-requisitos ao nível das estruturas da Língua Estrangeira, comprometendo a aprendizagem, *“a nível de pré requisito há coisas impensáveis, os alunos chegam ali e não sabem (...) o essencial, o mínimo, a nível das estruturas, nada”* (P7); revelam muita dificuldade em concentrar-se em tarefas demasiado cognitivas porque têm um tempo de atenção e de memória muito curto, *“estes alunos precisam de estar concentrados numa tarefa e se a tarefa é demasiado cognitiva, é demasiado teórica ou abstrata eles têm muita dificuldade porque estes miúdos têm um tempo de atenção muito curto”* (P14); apresentam muita dificuldade na compreensão e expressão oral da Língua Estrangeira, *“entenderem o que estão a ler talvez seja difícil”* (P8); e não têm competências de aprendizagem *“não se esforçam para ir relacionar os conteúdos, inclusivamente relacionar com as músicas ou os programas de televisão, ou com palavras que eles utilizam no dia-a-dia”* (P8). Infere-se a não observância da capacidade heurística, descrita no QECRL, traduzida na geração de novas competências e de novo conhecimento, através de processos de observação, análise, memorização e indução, para tornar o aluno autónomo. Constatase também que os alunos não desenvolveram uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem comprometendo a progressividade da complexidade das operações cognitivas previstas nos programas de línguas.

Porém, o discurso dos entrevistados não se limitou às experiências menos positivas na formação dos alunos, mas valorizou igualmente os pontos positivos e os efeitos dessa ação. Destacaram os interesses predominantes dos alunos no âmbito das metodologias e atividades práticas, revelando o seu gosto por estarem sempre em ação, *“cada vez que aparecia uma folha eles pegavam logo na caneta, eles querem é estar em ação”* (P15), e pelo trabalho de pesquisa, porque estão em grupo, num ambiente mais informal, falam a língua materna, gerem o seu tempo e usam a *internet*, *“gostavam imenso de fazer as pesquisas na net, se os*

mandasse para a biblioteca, não” (P17). O seu interesse pelas tecnologias foi abordado como indicador de desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, “adoravam trabalhar nos computadores e (...) como eram técnicos de cozinha e bar, nós às vezes criávamos ementas, uma receita (...) essa parte criativa (...) foi muito benéfica” (P4), e de bem-estar, com acesso a sites com atividades interativas, “tem de ser uma coisa interativa, vamos ver como responderam, vamos ver porque é que é assim (...) e eles gostam de fazer isso” (P10), aos quais se junta a elevação da sua autoestima através da participação em competições online, “o desafio de fazerem melhor que os colegas, (...) entre estes alunos também acaba por haver competitividade, nem é propriamente o objetivo de terem boa nota, aqui o objetivo é dizer: 'estás a ver? Eu sou capaz’” (P19). Gostam de tomar decisões e de mostrar a sua criatividade, “o aluno tem de ser protagonista e o professor tem que ser o espectador, eles assim sentem-se muito bem, eles gostam de tomar decisões e mostrar a criatividade” (P18) bem como de atividades lúdicas, como jogos, música, teatro, poesia, “no CEF eu fazia 50 mil coisas, era bonecos, era jogos, era palavras cruzadas e era isso que eles gostavam” (P15). Mas alguns alunos também gostam dos exercícios do manual, porque consideram este trabalho sério “mesmo os exercícios do manual, eles também fazem bem, alguns alunos até ficam motivados com isso, o que é estranho (...) porque para alguns alunos este é que é o trabalho sério, isto é um trabalho como deve ser” (P19).

O discurso dos entrevistados sobre os resultados gerais obtidos pelos alunos na sua formação situa-se igualmente no campo das experiências positivas. Incidem na melhoria da aprendizagem e da competência comunicativa através dos trabalhos de projeto como explica P3: - “os projetos foram bons para a aprendizagem dos alunos, porque as competências comunicativas melhoraram, até mesmo na apresentação de trabalhos de outras disciplinas”, no desenvolvimento da sua autonomia, como informa P4: “desenvolviam a autonomia e mesmos os alunos mais fracos, às vezes, surpreendiam porque conseguiam, às vezes, aspetos que outros com mais capacidade não conseguiam, às vezes, havia mesmo ideias interessantes” e ao nível da empregabilidade, porque desenvolvem conteúdos e atividades que lhes conferem a vantagem que P6 exemplifica com a experiência dos seus alunos ao apresentaram o seu currículo em Português e Inglês aos seus empregadores “e isso é um orgulho” sendo uma mais-valia.

Em síntese, os discursos dos entrevistados sobre as suas experiências de trabalho nos CDC foram abundantes e ricos relativamente aos aspetos que precisam de ser melhorados na formação dos alunos, mas indicam igualmente alguns aspetos positivos. De acordo com as suas experiências

- a) a formação dos alunos constitui um desafio para os professores de línguas devido às características dos discentes que revelam problemas na aprendizagem em resultado do seu percurso escolar condicionado e irregular, baixa autoestima, desmotivação e falta de interesse, falta de hábitos de trabalho e de expectativas em relação ao futuro, dificuldades de concentração nas tarefas de âmbito cognitivo, ausência de capacidade heurística e problemas de comportamento;
- b) os interesses predominantes dos alunos para a sua formação assentam em atividades práticas, onde possam demonstrar a sua criatividade, TIC, concursos, resolução de problemas, trabalho de pesquisa, de grupo e de projeto bem como exercícios estruturados e práticos do manual;
- c) os alunos têm obtido resultados, com a sua formação, no âmbito da aprendizagem, da competência comunicativa, da autonomia e da empregabilidade.

Sobre os êxitos e as dificuldades dos próprios professores

As opiniões e os sentimentos relativos ao próprio professor centraram-se nos êxitos obtidos e também nas dificuldades sentidas. Esses estados emocionais provocados pelos desafios a que os docentes estão sujeitos geram dinâmicas relacionais com os alunos, que podem ser do tipo positivo ou negativo (Freire et al., 2011), condicionando o modo como os professores pensam, avaliam as situações e usam a criatividade na adoção de comportamentos mais adequados para resolver as situações de modo eficaz (Mayer & Salovey, 1997 citados em Freire et al., 2012). Assim, sobre os pontos fortes da sua ação, os entrevistados anunciaram as práticas de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos com a exploração e alargamento de vocabulário, leitura e interpretação de textos e audição de diferentes falantes em contextos reais, *“comunicar e pô-los a comunicar são práticas de êxito, ao princípio têm um bocado de receio mas depois como veem que estão todos ao mesmo nível de dificuldade, comunicam”* (P4), com a tradução de textos, *“conseguirem*

estabelecer os sinónimos, identificar e estabelecer a correlação correta entre uma língua e outra” (P11), e com o uso de simulações, *“eu tive um CEF de mesa e eu levei tarefas para fingirem que estavam no bar e eles diziam 'Stora, isto é que é fixe! (...) É giro porque nós vamos precisar disto'”* (P6), porque permitem a transferência para a prática e para a vida real. Declararam também o êxito obtido com as práticas pedagógicas centradas nos alunos, nomeadamente a utilização da metodologia de trabalho de projeto com recurso à pesquisa, seleção e organização de informação e apresentação de resultados com o apoio das TIC e *internet*, coincidindo com o interesse dos alunos. Neste sentido, o entrevistado P20 destaca *“o que funciona melhor é dar-lhes uma orientação numa folha e eles fazerem pesquisa, seleção de informação e uma apresentação em PowerPoint”* onde, segundo P3, a negociação dos temas desempenha um papel fundamental para o sucesso da mesma, *“o que contribuiu para o êxito dos projetos foram os temas terem sido negociados”*, bem como o trabalho realizado em grupo com estratégias diferentes do ensino regular tradicional, *“nos trabalhos de grupo resultava tudo muito mais simples, tudo o que fosse aquela aula mais tradicional do ensino regular não funcionava tão bem”*. Esta metodologia é importante para ambos, para os alunos e para os próprios professores, como confirma P4; *“-os próprios alunos têm por tarefa pesquisar sobre atualidade francesa e eles é que me encaminham os artigos que gostariam de ver publicados no blog (...) isto é interessante tanto para os dois, para eles e para mim”*, porque permite a diferenciação na aprendizagem, *“uns acabam por aprender umas coisas e outros acabam por aprender outra”* (P19), e confere maior segurança aos docentes, *“sei que estão a aprender e isso assim não me cria qualquer tipo de angústia”* (P19). A metodologia de projeto proporciona bons resultados, *“mandei-lhes fazer (...) um desdobrável turístico com a publicidade e fizeram-no muito bem”* (P11), porque os alunos estão ativos, *“tudo o que seja pô-los a eles a trabalhar, aquilo que eles possam fazer, mostrar, eles têm é que ser ativos”* (P18), desenvolvem a colaboração mútua, *“eles fizeram trabalhos, alguns tinham alguma dificuldade com esta técnica ou este instrumento, eram ajudados pelos outros”* (P20) são apoiados pelos professores *“eu própria me sentava ao lado deles e dizia 'faz assim' e perguntavam 'assim está bem?' Estavam a trabalhar. Estavam a procurar informação”* (P20), e o ambiente de sala de aula melhora com o uso da *internet*, *“a mudança de prática com mais uso da internet também teve êxito, porque prendeu-os mais, as aulas não eram tão conflituosas”* (P12), e com a metodologia do ensino pela descoberta uma vez que os alunos

estão ocupados a trabalhar, *“para mim teve êxito porque por um lado consigo que eles estejam atentos, a fazer o trabalho deles (...) o ambiente de aula é bom, estão a trabalhar”* (P20). A prática de acompanhamento, apoio e trabalho individualizado com os alunos resulta, *“o trabalho quase individualizado com os alunos que eu consegui fazer este ano foi o que resultou melhor”* (P9), porque os estimula a desenvolver a sua aprendizagem e autonomia, *“porque os conseguia apoiar de uma maneira em que eles chegassem mais ou menos ao mesmo tempo que os outros mais autónomos ao mesmo fim”* (P6). O recurso ao lúdico constitui outra prática de sucesso, indo ao encontro dos interesses dos alunos e até dos professores, como exemplifica P13: *“-as aulas com música são muito boas tanto para os alunos como para mim, porque eles ficam mais entusiasmados e até ficam admirados com a música francesa que eles não conhecem”*. Alguns entrevistados anunciaram ainda como experiências positivas as práticas pedagógicas com atividades úteis para a vida ativa, *“uma das mais bem-sucedidas foi o currículo e a entrevista de trabalho, porque estavam relacionadas com o trabalho deles”* (P6), e o diálogo e a relação positiva com os alunos, *“o diálogo, o explicar o porquê das coisas, não lhes impor, pedir opinião”* (P1), baseada no conhecimento do aluno, *“conhecer o aluno”* (P18), confirmando-se que a gestão dos sentimentos e a autorregulação das emoções por parte dos professores constituem um domínio fundamental para a facilitação da interação com os alunos, como esclarecem Freire et al. (2012). Neste sentido, segundo as autoras, as propostas facilitadoras dessa relação passam pela atenção e leitura das emoções dos alunos, pela gestão e utilização pedagógica dessas emoções para melhorar a relação pedagógica e criar um clima afetivo favorável à aprendizagem, pela comunicação baseada em valores de respeito, responsabilidade e honestidade e pela negociação das normas com os alunos, que se podem sintetizar no testemunho de P18: *“-conhecer o aluno, a relação professor aluno, o próprio ambiente da sala de aula”*. O entrevistado P14 falou ainda de uma prática de sucesso que implementou na sua escola com um sistema de empréstimo anual dos manuais aos alunos porque *“os alunos não gastam dinheiro no livro, não gastam dinheiro em fotocópias, os alunos usam e devolvem”*.

Sobre as experiências de trabalho menos conseguidas, os entrevistados revelarem as dificuldades que sentiram em diversos domínios, nomeadamente na transição paradigmática, nas práticas e metodologias incluídas no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo

as questões da didática e pedagógicas associadas à relação pedagógica e apoio aos alunos. A grande maioria dos entrevistados partilha dificuldades no campo da transição paradigmática, face à sua experiência em cursos do ensino regular, compreendendo a diferença na abordagem do currículo e do programa para o tornar flexível e acessível aos alunos e para facilitar o desenvolvimento das suas competências científicas, atitudinais e sociais. Os docentes justificam a dificuldade em passar da abordagem da planificação das unidades do ensino regular para os módulos dos CDC com a semelhança dos programas, *“os temas dos módulos dos profissionais são iguais às unidades do regular e por isso lá está, há a tendência a fazer o mesmo”* (P6), com as orientações do Ministério da Educação, *“as orientações que nós temos, da teoria ou do Ministério, não nos ajuda completamente, os programas são iguais, os autores são os mesmos, a maneira de trabalhar com os alunos é a mesma”* (P20), e com a exigência de reformulação constante que obriga a muito mais trabalho e tempo sem qualquer compensação, *“até tendo uma planificação mas aquela planificaçãozinha pode não estar bem (...) é um trabalho constante, temos de reinventar e recriar (...) é aqui que está a dificuldade”*. Neste sentido, associa-se igualmente a dificuldade em trabalhar os módulos para desenvolver competências úteis para o dia-a-dia, tendo o entrevistado P10 assumido uma atitude crítica relativamente ao referencial *“os módulos que existem para nós a maior parte das vezes são hilariantes (...) os professores sentem dificuldades em pegar nos módulos e torná-los úteis para o dia-a-dia”*. A dificuldade em passar da abordagem do currículo centrado nos conteúdos para a abordagem do currículo centrado no aluno deve-se, segundo os entrevistados, à necessidade de imaginação e de conhecimento dos alunos, *“é preciso muita imaginação e ao princípio não conhecemos os alunos”* (P4). Neste sentido, tornam-se esclarecedoras as analogias que o entrevistado P6 faz dos conceitos de ensino e de formação, de aluno e de formando ou de professor e de formador para explicar que os professores se preocupam mais com os conteúdos e os formadores se centram mais nos formandos e na sua orientação e acompanhamento:

“ainda não percebemos porque é que os professores dos cursos profissionais não são professores mas são formadores, e porque é que os alunos não são alunos e são formandos (...) a formação e o ensino não é bem a mesma coisa, o ensino está mais centrado nos conteúdos. Ser professor ou formador não é exatamente a mesma coisa, mas nós somos professores e não conseguimos despir essa capa”.

A dificuldade na compreensão do funcionamento desta tipologia de ensino e até dos conceitos a ele ligados são motivo de preocupação para P4: *-“tive alguma dificuldade em perceber muito bem como é que as coisas funcionavam (...) ao princípio fiquei um bocado assustada com a sigla 'o que é que é isso CEF?’”,* mas há experiências de resolução deste problema com a orientação que os coordenadores dão aos formadores para entenderem a mudança de paradigma presente nesta oferta educativa, como esclarece, por exemplo, P16: *-“enquanto coordenador (...) tive de ser eu a dizer: 'desculpa lá mas não podes fazer isso', (...) ele [o formador] não pode usar num processo de RVCC a metodologia que usa numa turma do 12º ano, ou de 11º”.* Passar da abordagem de um programa para um referencial aberto foi difícil, *“os referenciais foi um bocadinho complicado”* (P20), pois quando os professores estão habituados a um determinado programa e têm de passar para uma abordagem diferente facilmente desistem ou ficam contrariados, aumentando ainda mais a dificuldade, como se infere do discurso de P16: *-“olha tu vais dar um EFA com base neste referencial', é evidente que ele é capaz de ficar assutado, é capaz de ficar revoltado com aquilo porque não entendendo a primeira reação é 'isto não presta para nada”.* Por outro lado, este entrevistado acrescenta a dificuldade na gestão da autonomia do professor nessa abordagem que *“deixa as portas todas abertas para o professor poder trabalhar”,* mas *“um professor não gosta de autonomia. A pior coisa que podes fazer a um professor de Português é dar-lhe: 'toma lá Manuel da Fonseca e agora trabalha'. 'E agora o que é que faço?’”,* criticando a falta de segurança dos docentes na gestão dessa autonomia. Os entrevistados convergem também na ideia de que é difícil passar de um trabalho com crianças no ensino regular para um trabalho com adultos num processo RVCC, como recorda P20, a propósito do seu primeiro trabalho com adultos: *-“lembro-me do primeiro dia de sessões (...) porque de facto foi assim um bocadinho constrangedor não ter crianças nem meninos mas sim adultos iguais a mim, mais velhos (...) porque a emoção ali trabalhava”.* Continua, afirmando que é difícil passar do trabalho no ensino regular para o trabalho nos CDC com turmas mais heterogêneas, dando o exemplo do seu primeiro trabalho com uma turma do curso CEF: *-“foi para mim muito, muito complicado (...) porque eu não sabia como é que havia de fazer (...) cada um deles era diferente, com idades diferentes, com vidas diferentes, com conhecimentos diferentes”.* Acresce que, de acordo com P14, é difícil gerir o programa com a complexidade do sistema de avaliação e de recuperação dos módulos, *“podíamos fazer mais coisas, mas com várias*

turmas, com alunos a ficar para trás em módulos, a recuperar aqui, a recuperar acolá isto torna-se uma panóplia muito complexa de gerir". A gestão do horário e do trabalho do professor nas situações de reposição de aulas em falta constitui outra fonte de dificuldade para os docentes, *"o nosso horário nunca é definitivo, porque é preciso encaixar as disciplinas e depois é necessário dar as horas extra (...) esta semana é assim, depois acaba aquela disciplina e depois o horário muda, é muito complicado"* (P15), sendo prejudicial não só para os professores como para os alunos, pois segundo P6 *"o cumprimento do número de horas muitas vezes é um problema porque houve um ano em que tive de dar um número de horas excessivo, 7 horas seguidas, o que acaba por não ser benéfico para ninguém"*.

Os entrevistados partilham as dificuldades nas estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, confirmando o que dizem sobre as competências necessárias aos docentes e as necessidades de formação prioritárias elencadas no subcapítulo anterior. Atribuem as suas dificuldades principalmente aos alunos, nomeadamente às suas características pessoais e sociais, como o facto de os alunos terem receio e vergonha, uns dos outros, dificultando a concretização da atividade de leitura, *"às vezes era difícil encontrar alunos candidatos para ler (...) eles dizem 'então vamos ler mal e os outros riem-se de nós'"* (P6); à faixa etária dos alunos, condicionando a implementação de atividades de diálogo, debate e dramatização, *"em alguns casos também há alguma timidez em falar em público, acabam por não falar ou têm vergonha"* (P8); e à falta de espontaneidade e bloqueios dos alunos impedindo a comunicação natural e voluntária, *"falar não falam espontaneamente, nunca aconteceu isso este ano"* (P12). Assinalam que as suas dificuldades se devem também à falta de trabalho dos alunos, comprometendo o desenvolvimento da competência comunicativa porque não estão atentos à realidade e aos assuntos da atualidade, *"o problema é que a realidade ou a atualidade para eles passa-lhes ao lado (...) normalmente nós nas línguas andamos à volta da cultura e o que é conhecido a nível internacional (...) eles não sabem, estão noutra mundo"* (P11), complicando o desenvolvimento da competência de leitura, compreensão e interpretação de textos por falta de hábitos de leitura na língua materna e na Língua Estrangeira, como explicita, por exemplo P3: *"quando fazemos a compreensão de texto, aquela tarefa de leitura, compreensão era mais difícil. Estas dificuldades devem-se à falta de leitura. Eles não leem, nem em Português nem em Inglês, e passa por aí"*. Atribuem as suas dificuldades à falta de motivação dos alunos para o estudo do funcionamento da

língua, comprometendo o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, *“depois a gramática tem de ser dada e coloca logo ali alguma areia, na gramática é realmente aquela onde eu tenho mais dificuldades em os motivar”* (P7), devido à sua experiência de insucesso, *“ligam muito o insucesso ao estudo da regra”* (P6), e porque não veem qualquer utilidade nesse domínio. Imputam as suas dificuldades à falta de motivação e de capacidade dos alunos para a expressão oral e escrita porque *“era preciso sei lá o quê para conseguir puxar e pô-los a falar um bocadinho, com muitas, muitas lacunas para trás”* (P15), leva muito tempo *“reconheço que não temos tempo para o speaking, mas é preciso pô-los a falar”* (P5) e acumularam lacunas no desenvolvimento da escrita devido ao seu percurso irregular e também ao historial de ausência dessas práticas por parte dos docentes e discentes, como destaca, por exemplo P17: *“a coisa que me causou maior dificuldade (...) foi o tentar que escrevessem mais, que desenvolvessem mais as ideias e foi ao nível da construção das frases de forma correta (...) acho que deve-se a uma ausência dessas práticas”*, condicionando a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Neste âmbito, a dificuldade no desenvolvimento da expressão escrita dos alunos encontra paralelo nos interesses de formação dos entrevistados elencados no subcapítulo anterior, para desenvolver uma competência nuclear na formação em Línguas. Com efeito, urge estruturar e propor atividades de produção escrita em várias tipologias, com finalidades diversas e dirigida a diferentes destinatários, que contemplem as etapas de planificação, textualização e revisão, conforme orientação dos programas de línguas. Esta matéria carece de verificação na fase de observação de situações educativas, por se admitir que não são propostas atividades de produção escrita, por falta de tempo para o treino da mesma, ou, quando o são, não permitem a expressão de ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada. Acredita-se que, por hipótese, os professores de línguas deixem este tipo de atividades para o final da aula e que este tempo não seja suficiente para completar o trabalho escrito.

A demasiada interferência da língua materna na aula de Língua Estrangeira é, na opinião dos docentes entrevistados, fator de dificuldade na sua ação com esta tipologia de cursos porque, de acordo com P12: *“não posso fazer muita interpretação de texto, falar muito em Inglês porque eles não percebem (...) aulas com a interferência sempre da língua materna, as aulas são dadas com recurso a palavras soltas em Inglês”*. O mesmo sucede com

a interferência de outras línguas, a nível oral e escrito, uma vez que muitos alunos vieram do estrangeiro, *“um aluno que veio da Alemanha e volta e meia começa a falar em Alemão e há também a interferência com o Francês, mas aí mais a nível escrito”* (P7), comprometendo o ato comunicativo. Atribuem as suas dificuldades também ao reduzido investimento na preparação da comunicação por falta de recursos, nomeadamente a ausência de laboratório de línguas que ajudaria a desenvolver a competência oral *“uma vez por semana, ou de 15 em 15 dias, o laboratório de línguas, acho que essa parte era muito útil”* (P13) e à falta de tempo dos professores para perceberem o ponto de partida dos alunos para conciliar com o desenvolvimento das competências de comunicação necessárias ao mercado de trabalho, pois de acordo com P6 *“como a Língua Estrangeira é transversal é muito importante para o mercado de trabalho e aqui é às vezes difícil conciliar o que é necessário com aquilo que os alunos já conseguem fazer. É preciso tempo”* (P6). Este assunto encontra correspondência nas competências de avaliação previstas no programa de línguas, nomeadamente na utilização da avaliação diagnóstica e formativa.

Ainda no âmbito dos aspetos menos conseguidos, os entrevistados orientaram o seu discurso para revelar as dificuldades que encontraram na sua ação no campo da didática, sobretudo nas práticas e metodologias de trabalho de grupo, de pesquisa, de projeto e de diferenciação pedagógica nos domínios da organização do trabalho, da gestão dos grupos, do tempo e do clima de aula, e da avaliação das aprendizagens e da sua eficácia, corroborando a sua opinião sobre a necessidade de formação prioritária para o uso destas práticas. A dificuldade sentida nos domínios da organização e da gestão do trabalho de diferenciação pedagógica situa-se mais na gestão dos níveis linguísticos dos alunos, *“não é tanto, dificuldade na gestão do trabalho, do tempo e dos grupos heterogéneos, mas é mais na gestão dos diferentes níveis linguísticos dos alunos”* (P8), e na gestão da *“heterogeneidade de conhecimentos”* (P17). Mas se é difícil organizar atividades de acordo com os diferentes níveis linguísticos dos alunos, como se depreende das palavras de P14: *“eu tenho alunos que por serem bons naquilo nem sequer querem fazer o exercício por escrito (...) e depois tenho outros que não percebem nada e é preciso explicar a palavra toda tim tim por tim tim”*, a complexidade aumenta quando a mesma turma inclui alunos de diferentes cursos, como no caso do entrevistado P7: *“duas turmas de profissionais diferentes, ainda por cima juntas na mesma sala, que foi o que me aconteceu (...) para nós selecionarmos textos adequados a uns*

e a outros é um bocado complicado”, tornando difícil a gestão do apoio aos diferentes grupos quer porque as solicitações são muitas e ao mesmo tempo, conforme evidencia P8: -“*porque depois todos solicitam apoio, se tivermos ali cinco grupos, mesmo só com dois níveis, solicitam muito o professor*”, ou porque há alunos que acabam os exercícios mais cedo exigindo mais do professor, como se infere das palavras de P14: -“*estou sistematicamente a circular na sala de aula para ajudar A B e C e estou sempre a deparar-me com alunos que não estão a fazer nada porque sabem tudo e outros que não estão a fazer nada porque não sabem nada*”. O discurso de P13 é elucidativo da dificuldade na gestão dos diferentes níveis de aprendizagem: -“*tenho na mesma turma alunos de iniciação e alunos de continuação e isso é mais um problema, (...) acabam todos por adquirir vocabulário, mas é muito difícil gerir isso*” (P13), mas os problemas agudizam-se mais ainda quando há insucesso na realização dos módulos, uma vez que esses alunos continuam na turma e é necessário trabalhar com eles para os preparar para novas oportunidades de sucesso, ao mesmo tempo que se tem de prosseguir o trabalho com os alunos que já o obtiveram, como indica o mesmo entrevistado “*quando os alunos fazem o módulo, pode haver alguns que não conseguem e como depois temos que passar para o módulo seguinte (...) mas ainda há alunos que estão no anterior, é um bocado complicado gerir isto*”. Se a esta dificuldade se juntar a dimensão das turmas que têm muitos alunos ainda se complica mais o uso desta metodologia, “*mas também não é com turmas de 26 alunos, se eu quiser fazer [diferenciação pedagógica] vou ser um D. Quixote*” (P16). Contudo, segundo P4, aprende-se a usar esta metodologia, “*a diferenciação ao princípio é difícil, mas depois é uma questão de hábito*”, concluindo-se, deste modo, que, à semelhança dos resultados do estudo de Farzana (2012), lidar com a heterogeneidade constitui um desafio para os docentes. Na opinião da autora os professores devem proporcionar aos melhores alunos mais e maiores desafios e aos alunos mais lentos a alegria de saborear o sucesso com uma melhor preparação para a realização das atividades e com mais apoio e acompanhamento para completarem a tarefa com êxito. A dificuldade na organização e gestão do trabalho de grupo deve-se essencialmente à falta de controlo, por parte dos professores, do guião de aula e dos alunos, sucedendo o mesmo com o trabalho de pesquisa que precisa de ser planeado e orientado, como se infere do discurso de P9 -“*a maior parte dos professores têm dificuldade em orientar os alunos na pesquisa e estes alunos precisam de ser muito guiados nesse aspeto porque têm muitas dificuldades*”, e com a ausência de hábitos de trabalho em

projetos, “as pessoas não estão habituadas a trabalhar em projeto” (P1), porque não têm essa competência, “não estão capacitados para trabalhar por projetos, tendo em conta que as competências estão ao serviço da tarefa final” (P17), mas podem não ter consciência da sua própria limitação e transferir a dificuldade para outros domínios: para os alunos e para a relação pedagógica, “o professor (...) pode estar consciente que tem dificuldade em trabalhar com eles e não consegue perceber ainda porque não consegue e centra a dificuldade nos alunos e na relação”. Outros são mais exigentes, como, por exemplo, o entrevistado P7 que considera que tem dificuldade na coordenação deste trabalho porque tem como referência uma boa prática de outra colega de um departamento diferente: “é excecional a fazer esse trabalho de projeto. É muito criteriosa muito ordenada, segue tudo à risca, é tudo muito direitinho, e talvez por eu (...) nunca ter feito nada com esse ritmo e critério eu sinto dificuldade”. A realização de projetos não constitui apenas uma metodologia a que os docentes podem ou não recorrer, pois está prevista nos referenciais destes cursos, como se observou na análise dos programas, constituindo até um conteúdo obrigatório no programa de Francês, mas os docentes dizem que é muito difícil motivar para os projetos, como observa P11: “no caso concreto do programa de Francês no último módulo é precisamente o projeto (...) é construírem o projeto. É sempre uma coisa em que eu tenho dificuldade” bem como coordenar as etapas do mesmo, “é sempre o cabo dos trabalhos porque eles acham que é só estar na aula, é pesquisar na internet”. Embora seja difícil pôr os alunos a trabalhar nos projetos, este entrevistado explica como os motivou “disse-lhes que provavelmente iríamos a França, mas tínhamos que fazer o projeto” e como orientou o trabalho “propus fazerem o roteiro da visita: por onde passamos, etc, etc.”, comportando os dois fatores de motivação indicados em Farzana (2012), nomeadamente a motivação regulada pela recompensa de viajar e a motivação para a aprendizagem ligada à vida real. Ainda assim, registou dificuldades na sua realização, “foi o cabo dos trabalhos fazer uma coisa tão simples que é desenhar um projeto passando de X a Y e em várias cidades, escalonar o tempo, historial dos sítios onde passámos”, e precisaram muito da ajuda do professor, “lá se fez, mas depois de eu próprio ter andado a fazer a pesquisa”, revelando também a falta de autonomia dos alunos e talvez a falta de práticas de trabalho desta natureza, como havíamos visto anteriormente. Do mesmo modo, a organização dos grupos traz problemas “porque há muita excitação e perde-se o ritmo da aula” (P5) e é difícil pôr os grupos a trabalhar, embora o entrevistado P19 apresente uma

solução “talvez, a divisão das tarefas para trabalhar para um bem comum podia aqui ajudar, mas eu confesso que tenho aqui mesmo muitas dificuldades”. Pelo facto de estarem presentes nas turmas alunos com dificuldades de vários níveis, torna-se complexo para os professores gerirem o clima de aula nas práticas de diferenciação pedagógica, “não tentam ir ver [o significado da palavra], tentam sempre perguntar ao professor, ou perguntar a outro colega, acaba por gerar algum burburinho” (P8). Por outro lado, o ambiente informal nos grupos condiciona o trabalho, pois, segundo os entrevistados, é difícil gerir o clima de aula “porque também não são turmas fáceis e muitas vezes o trabalho de grupo gera alguma confusão dentro da sala e às vezes não é muito fácil os professores lidarem com essas situações” (P9) e porque “às vezes começam-se a chatear uns com os outros [os alunos], porque um trabalha sempre mais que o outro” (P20). A gestão do tempo nos trabalhos de grupo, de pesquisa, de projeto e de diferenciação pedagógica é igualmente problemática, porque este tipo de trabalho é muito moroso. O entrevistado P6 anuncia que “o trabalho de grupo leva mais tempo” e o trabalho de pesquisa precisa de um tempo de preparação que, segundo o mesmo docente, “falha porque nós pensamos que a preparação é mais rápida” e “com turmas maiores é mais complicado” (P9). Embora os entrevistados reconheçam as vantagens da diferenciação pedagógica para os alunos, “a diferenciação na abordagem é boa, é mais enriquecedora, é mobilizadora na perspetiva do aluno” (P16), com resultados positivos, “estes miúdos se forem acompanhados de perto, vão lá” (P9), indicam que é muito difícil realizá-la porque dá muito trabalho a prepará-la, “na perspetiva do professor isto [a diferenciação pedagógica] dá uma trabalhadeira desgraçada” (P16), e exige muito tempo para o acompanhamento de acordo com as necessidades individuais dos alunos, “mas é preciso a pessoa ter muito tempo para estar na aula ao lado de cada um, ou em pequenos grupos de dois ou três, a trabalhar” (P9). O mesmo sucede com o trabalho de projeto, pois de acordo com P6, “para montar o projeto acaba por levar muito tempo e não é fácil”, sendo ainda mais complicado conciliar essa gestão com a necessidade de cumprimento do programa e apresentação de resultados, “o professor, estando no centro, despacha mais depressa o programa, e essa necessidade de cumprimento do programa faz com que alguns professores abandonem alguns projetos”. Embora reconhecendo que os projetos são importantes, os professores estão “preocupados com os exames, os resultados e os rankings, trabalhando por projeto chegamos a bons resultados nos rankings mas pode demorar, é um processo lento” (P6). Infere-se que alguns

professores preferem centrar o ensino no professor para cumprir o programa, ficando por perceber de que modo o aluno aprende ou se é dada a mesma oportunidade a todos os alunos para aprenderem. Fica também comprometida a preparação para os diferentes projetos para os quais este tipo de cursos orientam, especialmente no que diz respeito à inserção na vida ativa. Com a prática de diferenciação pedagógica, a monitorização das aprendizagens dos alunos é difícil, uma vez que têm ritmos diferentes e, de acordo com as palavras de P6: *“nós achamos que já está adquirido e depois passamos à fase seguinte e às vezes não está. Não temos metodologias de verificar imediatamente se está ou não adquirido e não temos tempo”*. No trabalho de grupo a avaliação dos alunos também é difícil porque, segundo P9: *“os alunos mais fracos tendem a encostar-se aos mais fortes e nós acabamos por não ter uma percepção clara daquilo que é feito por uns e por outros”* e, de acordo com P19, os trabalhos mais simples não justificam que se realizem em grupo e mesmo que *“fosse complexo assistiríamos na mesma ao encosto de alguns alunos aos melhores”*. Infere-se destes discursos que os docentes têm dificuldade na organização do trabalho de grupo e nas técnicas de avaliação desse trabalho, tendo em conta os objetivos subjacentes, no que respeita ao produto e ao processo, incluindo os critérios de avaliação dos desempenhos individuais e dos diferentes contributos para o resultado final. Estará aqui presente a necessidade de saber organizar grupos de aprendizagem colaborativa, com interdependência positiva entre os elementos do grupo, com responsabilidade individual e coletiva, num processo planeado e participado, para um resultado de sucesso partilhado e para o qual a dimensão não deverá ultrapassar os quatro elementos (Kagan, 2009; Lopes & Silva, 2009; Pereira, J. L., 2012; Reis, 2011). Neste sentido, segundo estes autores, cada elemento é avaliado individualmente e a avaliação do grupo traduz o resultado das avaliações individuais. O conhecimento dos resultados individuais responsabiliza cada elemento pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos seus pares. Se o balanço deste trabalho for realizado de modo regular e sistemático cada grupo pode melhorar a sua eficácia e resolver outro aspeto problemático a que os docentes entrevistados aludem, nomeadamente a avaliação da eficácia desse trabalho, como afirma P13: *“eu sei que no profissional se trabalha muito em termos de trabalhos, mas no caso das línguas não sei se isso dá resultado”* coadjuvado pelas palavras de P19: *“também pode ficar alguma angústia por não saber se de facto aquele trabalho de grupo está a ajudar ou ajudou o aluno a aprender”*. A avaliação do trabalho de pesquisa é outro problema porque é difícil

obter resultados com este trabalho ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas, pois como revela o entrevistado P12: *“o problema é seguirem e digerirem toda aquela informação [que resulta da pesquisa] e colocarem-na em Inglês”*, o que é confirmado com o discurso de P8, segundo o qual: *“para nós sabermos se eles perceberam temos de perguntar em Português o que é que eles encontraram, porque é muito difícil eles explicarem o que é que está ali, e eles também têm muita relutância”*. Esta situação levanta muitas dúvidas aos docentes sobre o efeito e a eficácia deste trabalho, uma vez que de acordo com as suas práticas os alunos acabam por fazer cópias integrais do que encontram na *internet* *“eles iam sempre copiar e colar”* (P17) e os professores sentem-se inseguros na avaliação dos alunos e do seu trabalho porque não entendem até que ponto o trabalho de pesquisa consolidou a aprendizagem, *“não sei se isso também acaba por ficar tudo completamente sabido”* (P8), e ficam com o problema de decidir o que aceitam para avaliação, *“temos de saber que tipo de trabalhos é que nós vamos aceitar aos alunos do profissional, nós não podemos aceitar cópias integrais da internet, temos de respeitar o nosso trabalho”* (P12). Infere-se aqui a dificuldade na avaliação dos trabalhos de pesquisa, por ausência de guião de trabalho com os respetivos objetivos e critérios de avaliação, estabelecidos previamente, para o processo e o produto. A avaliação da eficácia do trabalho de projeto relativamente à aprendizagem dos conteúdos causa também problemas aos docentes, como justifica P6: *“ao fim o que nos pedem não é o projeto, é o resultado da aprendizagem dos conteúdos”* e porque o programa e o ensino estão organizados por módulos *“também não sei se isto sendo módulo se se justifica”* (P7), deixando antever que o ensino continua balcanizado e centrado nos conteúdos das disciplinas. Esta situação também contribui para a dificuldade na avaliação dos trabalhos de projeto de forma sistemática e criteriosa por ausência de critérios, como se depreende da questão de P1: *“como é que avaliam os alunos (...) se não tenho nada palpável?”* e das conclusões de P7: *“temos de ser muito sistemáticos e criteriosos e isso ainda não consigo fazer”*.

Outro aspeto menos conseguido nas suas práticas é o uso das tecnologias devido aos mesmos problemas identificados nas didáticas que acabámos de referir, como as dificuldades na gestão do trabalho, do tempo e do clima de aula e ainda a falta de recursos e de preparação dos materiais para utilizar no contexto de aula. Neste âmbito, o discurso dos entrevistados centrou-se na dificuldade em gerir a situação de aula com as TIC *“é um bocadinho difícil*

trabalhar com os alunos nos computadores, porque eles tinham tendência a fugirem do trabalho” (P4) e “quando têm acesso direto à net, é irem rapidamente ao facebook” (P8), levando os docentes a desistir e a centrar mais o ensino no professor do que no aluno, como se infere das palavras do entrevistado P12: -“neste momento estou mais no modelo centrado no professor. Estou porque (...) já tentei colocá-los online (...) mas (...) estavam a jogar e as coisas não funcionaram”. A dificuldade de controlo do trabalho dos alunos com recurso à internet resulta também do acesso a sites que traduzem os textos automaticamente complicando a monitorização da escrita porque, segundo o entrevistado P7, “eles põem o texto no tradutor do Google e depois sai asneira, desesperante (...) a internet é muito boa, porque é uma fonte inesgotável de tudo, mas ao mesmo tempo uma dificuldade” e, por vezes, “os trabalhos são autênticos plágios do que os alunos encontram na internet”. Além disso, o uso do mail ou blog de turma como estratégia de ensino também é controverso porque o controlo dos trabalhos é difícil e os docentes sentem insegurança, como explica P10: -“há coisas que temo em fazer na internet e o blog é uma delas, é como o mail de turma (...) há o engraçadinho que apaga os mails, no blog há o engraçadinho que diz não sei o quê”. Embora os entrevistados reconheçam vantagens na utilização da tecnologia educativa, a falta destes recursos nas salas de aula condiciona o seu trabalho com as TIC, “deveria usar mais as TIC, mas o problema é que as salas nem sempre estão equipadas e às vezes é difícil. Eles gostam das TIC e eu também” (P6), e com os quadros interativos multimédia (QIM) que são insuficientes, “só temos 3 na escola” (P14), ou estão inoperantes “ultimamente não tenho usado os quadros interativos multimédia, a escola tem, mas não estão a funcionar a 100%” (P7). Por outro lado, esclarecem que a falta de prática dos docentes na utilização deste equipamento, “eu usei duas vezes a seguir à formação que nós tivemos (...) depois perdi o fio à meada e agora é mais difícil” (P7), ou a falta de condições logísticas, “como estão em salas específicas é preciso nós pedirmos a troca e muitas vezes não se justifica, porque enfim, as coisas não estão preparadas para o quadro interativo” (P14), são fatores que inibem ou dificultam o seu uso. Mas mesmo nas situações em que os entrevistados dizem utilizar o QIM, usam-no mais como tela de projeção do que como instrumento facilitador da função de interatividade, por falta de materiais e de tempo para os preparar, como esclarece P8: -“eu não utilizo (...) quando utilizei foi mesmo para escrever como quadro normal, é preciso muito tempo para construir os materiais e organizar as aulas”. É preciso igualmente muito tempo

para pesquisar, selecionar, organizar e colocar os materiais no *moodle* para as várias turmas, como confirmam as palavras de P19: *“este ano não usei porque tinha muitas turmas, tinha sete turmas e tornava-se difícil pesquisar (...) depender muito tempo a colocar lá”*, mas talvez existam ainda problemas técnicos na migração de materiais e no uso do *moodle*, pois alguns entrevistados usam esta plataforma nas turmas do ensino regular e reconhecem as vantagens da mesma mas não a utilizam nos CDC. Por outro lado, atribuem a dificuldade ao facto de os alunos não aderirem a esta metodologia, como esclarece, por exemplo, o entrevistado P11: *“essa questão do moodle ainda comecei a fazer, houve um momento em que se punha lá os trabalhos, umas fichas mas isso morreu ali, porque eles próprios não estavam para aí virados”*.

As estratégias de motivação dos alunos constituem outro aspeto menos conseguido, tendo por referência as práticas dos entrevistados que afirmam ter muitas dificuldades de interpretação dos interesses dos alunos, de gestão das metodologias, da escolha das atividades e materiais mais motivadores e da escassez de tempo para preparar estas atividades. Relativamente aos primeiros, os seus problemas devem-se à dificuldade em perceber os gostos e os interesses dos alunos para adequar as estratégias, *“é cansativo, até podem ser aulas fantásticas, porque há aulas que correm muito bem, mas há outras em que puxamos tudo e mais alguma coisa que possamos lembrar”* (P15), à falta de equivalência entre os interesses dos professores e dos alunos, pois *“o pensar encontrar sempre estratégias que para nós professores podiam ser boas mas que muitas vezes não eram aceites e eles não gostavam”* (P1) e ao desencontro de interesses por parte de diferentes alunos, *“aquilo que resulta com uns às vezes não resulta com outros”* (P10). Os entrevistados informaram sobre a grande dificuldade que têm em selecionar estratégias, atividades e materiais que interessem e motivem os alunos para o trabalho, levando mesmo alguns docentes ao desespero, como se infere das palavras de P17: *“e maior era a dificuldade de encontrar qualquer coisa que lhes agradasse porque eles não mostravam nada”* às quais se associa o discurso de P12, que sentiu necessidade de pedir apoio à sua coordenadora de departamento para analisar a sua prática e ajudar a refletir sobre as estratégias a alterar: *“fiz um texto para a coordenadora de departamento e ela foi assistir às minhas aulas em que ela classificou as estratégias muito adequadas porque eu tinha grandes dificuldades em gerir aquela aula porque metade da turma não quer trabalhar”*. Mesmo procurando atividades que os docentes consideravam

mais lúdicas ou interativas não produziam o efeito esperado nos alunos, levando, por exemplo, o entrevistado P17 a dialogar e negociar com os estudantes:

-“Vocês não se interessam por nada do que eu estou aqui a fazer, trago as coisas do youtube, trago-vos vídeos, trago-vos documentários, ponho-vos a fazer pesquisas digam-me lá o que é que eu faço, porque eu até me sinto mal.” / ‘Não faça nada’./ ‘Mas digam-me lá, vocês acham que eu sinto-me bem, chegando aqui e vocês estão com essa cara de sono? (...) /‘Vá dê aí a ficha’. Depois começavam a fazer e iam fazendo, mas no início é mais complicado”.

Por outro lado, não ajudam à realização das atividades quer a falta de capacidade de concentração dos alunos, *“é difícil estar 90 minutos a trabalhar um texto, nem que seja com perguntas de resposta curta ou oral estas dificuldades devem-se essencialmente à falta de capacidade de concentração dos alunos”* (P20), ou a sua passividade, *“trouxe anúncios e era sempre uma reação muito passiva”* (P17), ou a sua apatia, *“eu é que os confronto muitas vezes com a apatia e a inoperância deles próprios porque parece que estão ali (...) a fazer-me um favor, do género de aparecerem-me na aula de mãos nos bolsos, de não trazerem material nenhum”* (P11), ou ainda a sua reduzida autoestima, *“a maior dificuldade que eu encontro será (...) dizer às pessoas que aquilo que estão a fazer ou as horas que estão connosco são importantes (...) eu estou sempre a motivar os adultos [alunos], porque estão muito parados”* (P20). Mas de acordo com o entrevistado P19, também é difícil usar atividades lúdicas porque os alunos pensam que se trata só de brincadeira, *“às vezes os alunos não estão muito habituados a usar o lúdico e pensam que é uma brincadeira e que não estamos a fazer nada de jeito”*. Esta situação cria mais um obstáculo à interpretação dos interesses dos alunos que podem ser muito divergentes. Neste sentido, urge diversificar as estratégias, não concentrando apenas nas atividades lúdicas, mas encontrando um equilíbrio para que o trabalho realizado possa encontrar um maior número de destinatários disponível, porque são adequadas aos diferentes perfis. Coloca-se também aqui a questão da gestão do tempo para organizar as atividades que os alunos gostam, porque, de acordo com P12, têm pouco tempo para isso, *“os comportamentos têm muito a ver com a motivação intrínseca dos alunos. Se nós colocarmos um exercício muito direcionado para aquilo que fizemos na aula os alunos gostam (...) só que o tempo é pouco”*, mas também é difícil motivar os alunos

quando os professores não estão motivados, como inferimos do discurso de P1: *“temos que nos motivar a nós próprios para conseguirmos motivá-los a eles”*.

A relação pedagógica constitui outro aspeto menos conseguido nas práticas dos entrevistados que centram as suas dificuldades na construção dessa relação, na gestão da disciplina e das situações imprevistas bem como na gestão do tempo útil de aula com a resolução de problemas comportamentais. Revelam que é difícil construir uma relação pedagógica assente no princípio do equilíbrio entre a exigência, o respeito, a disciplina, a autoridade e o à vontade, o conforto e a confiança dos alunos *“porque se eles não confiarem em nós e pensarem que nós os estamos a julgar é muito difícil”* (P6), mas com exigência, persistência e tempo a relação melhora, *“obviamente que estes alunos me (...) penalizaram até mais ou menos até ao meio do 2º período, a partir daí viram que as coisas não estavam bem (...) e compreenderam que eu estou a tentar puxar por eles”* (P14). Segundo Teresa Estrela (2002b), a relação pedagógica deve basear-se no respeito pela pessoa e não no poder autoritário do saber que provoca uma relação de superioridade do docente e de inferioridade do aluno. Com base na sua própria experiência, os docentes afirmam que é muito difícil a gestão da disciplina na sala de aula porque, segundo P14: *“eu estou a fazer uma pergunta a A e a pergunta ainda não chegou a meio e já estou a ser interrompido por B e depois tento responder ao B e o C já me está a interromper”*, inferindo-se a ausência ou a dificuldade em estabelecer processos de regulação dos comportamentos dos alunos que quase levam os professores ao esgotamento *“e sobreviver numa aula destas até ao fim é de facto quase um milagre”* (P14). Esta ideia é confirmada com a dificuldade em gerir os comportamentos desajustados, *“regra geral têm comportamentos desajustados e (...) muitas vezes é muito difícil porque entram de determinada maneira na sala de aula, falam uns com os outros, respondem, e é muito complicado gerir, porque eles não ouvem o professor”* (P8), bem como em lidar com a sua imprevisibilidade, *“havia dias em que estavam ótimos e nós fazíamos tudo e mais alguma coisa, e outros dias em que praticamente não conseguíamos trabalhar com eles e tínhamos que gerir”* (P15). A gestão do tempo útil de aula fica também comprometida com a resolução dos conflitos e dos problemas de comportamento dos alunos, *“levávamos mais tempo a gerir os conflitos deles uns com os outros do que propriamente trabalhar, é muito complicado”* (P15), restando muito pouco tempo para o desenvolvimento da competência científica ao nível dos conteúdos e da comunicação em línguas, *“cerca de 80% é*

para gestão de aula e 20% para ensinar língua, se chegar a tanto” (P14). Estas dificuldades sentidas pelos entrevistados encontram eco nos desafios elencados por Teresa Estrela (2002b) ao nível da gestão da relação pedagógica em quatro fatores como a disciplina, o espaço, o tempo e as atividades. Para a autora, a relação impositiva do saber não é facilitadora da relação pedagógica e a construção do conhecimento que tem em conta as características dos alunos, os contextos de aprendizagem e as necessidades da sociedade implica a negociação facilitadora da relação pedagógica e do bom clima de sala de aula. A organização do espaço pedagógico é facilitadora ou inibidora da ação do professor e dos alunos. O modelo de organização de sala de aula tradicional com os espaços demarcados para o professor e para os alunos e com uma relação pedagógica de tipo vertical e impositiva contrapõe-se a uma relação horizontal e facilitadora da comunicação num modelo de organização de sala de aula, mais aberto, dinâmico e com maior proximidade dos alunos. O tempo não é coincidente com os conteúdos, as atividades e os diferentes ritmos dos alunos. As atividades incluem tarefas diferenciadas, papéis e estatutos diferentes do professor e do aluno e os diferentes sistemas de comunicação e formas de controlo e de disciplina implicam a dinâmica de sala de aula.

Concluímos que as opiniões e sentimentos do próprio professor, formados a partir das suas experiências de trabalho nos CDC, revelam os sucessos obtidos e os aspetos que precisam de ser melhorados, bem como algumas razões e efeitos das suas boas práticas e as estratégias de resolução de problemas. De acordo com as suas experiências:

- 1º. Constituem pontos fortes da sua ação i) o ensino centrado no aluno, através do trabalho de projeto e do ensino pela descoberta para desenvolver a autonomia e a competência comunicativa dos alunos, onde o professor assume a função de moderador e regulador da aprendizagem, com procedimentos de negociação com os alunos, de preparação e realização das atividades com guiões de trabalho de diferenciação pedagógica, de divisão de tarefas, de uso das TIC e *internet* (na pesquisa, seleção e organização da informação) e de acompanhamento individual dos alunos, ao longo de um processo que conduz à apresentação de resultados; ii) as metodologias ativas, com recurso ao lúdico, a materiais autênticos e a atividades úteis para a vida ativa e para desenvolver a competência comunicativa com atividades de receção e de produção, incluindo exploração textual e traduções; iii)

a relação pedagógica alicerçada na escuta ativa e no diálogo com os alunos; iv) o sistema de empréstimo de manuais escolares como orientação escolar.

- a) Os efeitos destas práticas são positivos porque o ensino centrado no aluno é mais adequado às diferenças individuais, os alunos trabalham mais, desenvolve-se mais o espírito de colaboração entre os alunos, o ambiente de sala de aula melhora e a aprendizagem resulta; as metodologias ativas interessam e envolvem mais os alunos, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa; a relação pedagógica baseada no diálogo e empatia facilita a aprendizagem e o clima de aula; o sistema de empréstimo dos materiais promove a igualdade de oportunidades e facilita a aprendizagem.

- 2º. Constituem pontos fracos da sua ação i) a transição paradigmática na abordagem do currículo e do programa porque exige mais trabalho, têm dificuldade na gestão da sua autonomia, não têm tempo, é difícil gerir o programa com a complexidade do sistema de avaliação e recuperação dos módulos, é difícil gerir o horário do professor com a reposição de aulas e não têm formação para trabalhar com outro tipo de alunos; ii) as estratégias e metodologias no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, devido às características dos alunos (alunos têm vergonha de falar e de ler; faixa etária dos alunos; falta de trabalho e de motivação para o estudo da gramática e para a expressão oral e escrita; percurso escolar irregular acumulando lacunas), à demasiada interferência da língua materna na Língua Estrangeira, ao reduzido investimento na preparação da comunicação, à ausência de práticas de produção escrita e à falta de tempo dos professores para realizar os diagnósticos dos alunos e preparar o seu plano individual de trabalho; iii) o trabalho de grupo, de pesquisa, de projeto e a diferenciação pedagógica, devido à falta de autonomia dos alunos, à falta de prática e de preparação dos docentes e às suas dificuldades na motivação dos alunos para o trabalho, na organização e gestão do trabalho, na gestão dos grupos, do tempo, da heterogeneidade dos alunos, do clima de aula, do apoio aos diferentes grupos e devido à insegurança na avaliação do desempenho dos alunos e da eficácia do trabalho no desenvolvimento de competências linguísticas e de

comunicação bem como à preocupação dos docentes com os resultados externos da avaliação e com os rankings (levando-os a centrar mais o ensino no professor para despachar o programa); iv) uso de tecnologias devido à falta de recursos e equipamento, de tempo para a sua preparação, de formação e dificuldades na gestão do clima de aula e na monitorização e avaliação do trabalho; v) as estratégias de motivação dos alunos, porque têm dificuldade na interpretação dos seus interesses, na gestão das metodologias, atividades e materiais motivadores, por falta de tempo para preparar atividades motivadoras; vi) a relação pedagógica e clima de aula, porque têm dificuldades na construção de uma relação equilibrada entre a empatia, o respeito e a exigência, na gestão da disciplina e das situações imprevistas e na gestão do tempo útil de aula com a resolução de problemas comportamentais dos alunos.

- b) Propõem algumas estratégias para resolução de problemas: i) no domínio da transição paradigmática recomendam a clarificação de conceitos, a abordagem do currículo centrada nos alunos e na sociedade, a flexibilização do currículo e sua adequação aos alunos para desenvolver competências científicas, sociais e atitudinais, a gestão do programa como um referencial aberto, a reformulação constante da planificação e a simplificação do sistema de avaliação; ii) no domínio do desenvolvimento da competência comunicativa propõem dar mais tempo à preparação da comunicação, desenvolver atividades que coloquem os alunos em ação, praticar mais a produção escrita; iii) no domínio do trabalho de grupo, de pesquisa, de projeto e de diferenciação pedagógica aconselham a divisão de tarefas, dar mais tempo à preparação e realização das atividades, construir guiões de trabalho e de orientação, dar apoio individual aos alunos, estabelecer critérios de avaliação dos desempenhos dos alunos incluindo o processo e os produtos; iv) no domínio das estratégias de motivação sugerem o diálogo e negociação com os alunos e também a motivação dos próprios professores; v) no domínio da relação pedagógica propõem exigência, persistência e tempo para uma relação de confiança com os alunos.

Sobre os recursos disponíveis

O discurso dos entrevistados orientou-se também para a avaliação dos recursos educativos disponíveis para o ensino de línguas nos CDC. Centrou-se sobretudo nos aspetos menos conseguidos como as limitações do manual e alertou para a necessidade de utilização de materiais e recursos diversificados bem como para a necessidade de preparação e construção de materiais sem deixar de levar em conta algumas vantagens do manual. De acordo com a sua experiência, não existem manuais para todas as línguas e para todos os anos dos CDC e, quando os há, continuam muito ligados ao programa dos cursos regulares, não servindo para esta tipologia de matriz mais vocacional, *“os manuais que foram feitos para o ensino profissional na disciplina de Português continuam agarrados ao programa normal do secundário e as atividades ou as propostas de trabalho (...) continuam a ser direccionadas para meninos muito perfeitos, todos iguais”* (P20). São de carácter geral, *“o livro não é um livro de CEFs mas respeita minimamente aquelas estruturas que precisamos”* (P12), e podem ser complementados com exercícios mais complexos, *“quando a matéria se justifica porque aqueles [exercícios] são muito lineares, mesmo muito simples (...) temos de completar aquilo com exercícios mais complexos, para eles não fiquem tão reduzidos ao mínimo dos mínimos”* (P7). O uso do manual nas aulas de línguas dos CDC é muito redutor da autonomia do aluno e do professor, *“numa grande percentagem dos casos os professores escolhem manuais com a papa toda feita”* (P16), não permite a diferenciação pedagógica, *“o manual não me permite essa grande diferenciação que eu gostaria de fazer e esse é um problema”* (P14), e torna as aulas de línguas mais monótonas, *“o livro (...) é todo muito igual, claro que é mais fácil, mas é muito monótono”* (P15), podendo ser mesmo contraproducente usá-lo como instrumento principal e obter piores resultados, como adverte P12: *“aliás as aulas com o livro resultaram muito pior do que as aulas, agora do módulo específico, em que fui eu que produzi os meus materiais”* (P12), porque não se adequa às necessidades dos alunos e às finalidades do curso. Infere-se que nem os docentes nem os alunos gostam do trabalho com recurso ao manual. A necessidade de preparação e de construção de materiais variados acrescenta alguma dificuldade ao trabalho dos docentes. Nestes cursos os materiais para as línguas têm de ser seleccionados, criados ou transformados pelos professores para se adequarem às necessidades e interesses dos alunos, como afirma, por exemplo, P4: *“às vezes*

tinha que criar os materiais mesmo de raiz, às vezes não eram adequados àquilo que eu pretendia (...) sabia que tinha determinado material mas sabia que tinha de fazer adequações” ou para resolverem as suas dificuldades *“é preciso organizar materiais, eles precisam de textos de leitura mais simplificados”* (P5). Têm de estar sempre a preparar materiais novos porque os CDC são diferentes, *“os materiais que eu utilizei este ano não foram os mesmos que eu utilizei no outro (...) porque os cursos são diferentes”* (P17). Estas tarefas complicam o trabalho dos professores de línguas por várias razões: a preparação dos vários materiais para estes cursos é trabalhosa e muito morosa, como se infere do discurso de P5: *-“isso [materiais] é que nos dá muito trabalho (...) admiro os colegas que têm carradas de aulas com eles porque eu só com 90 minutos que tenho com eles, eu demoro muito mais que 90 minutos para preparar a aula”*; obriga os docentes de línguas a muita pesquisa para adequar à sua especificidade, *“este ano estou bem porque estou perto de casa e tenho mais tempo, para preparar, mas obriga mesmo a muita pesquisa, a muita procura”* (P5); a falta de hábito e de domínio técnico no uso da plataforma *moodle* compromete a disponibilização dos materiais, já criados em situações anteriores, para as aulas e para os alunos, como refere P19: *-“tenho materiais dos anos anteriores mas não sei como é que se faz para emigrar os materiais para a nova página [no moodle] e fazer tudo de novo não era possível”*. Embora se reconheça essa necessidade e se tenha tido formação nesse domínio, como é o caso de P12: *-“o moodle para mim, ou faço em contexto de formação, e aí produzo muitas coisas diferentes e coloco lá”*, esta prática não é regular quer por falta de tempo ou pela indisponibilidade para o fazer, como exemplifica o mesmo entrevistado *“eu este ano produzi imenso material para os CEF que eu podia ter colocado lá, só não coloquei porque não tinha a página aberta (...) isso exige muito tempo”*. Também é necessário contruir materiais lúdicos e pertinentes, como refere P15: *-“depois tudo aquilo que sejam várias ideias para haver isto ou aquilo é bom, eu aproveito tudo, junto daqui e dali, faço jogos, tudo que seja lúdico e que provoque comunicação”*, mas constata-se a ausência de envolvimento dos alunos na seleção e preparação dos materiais para aprendizagem das línguas porque, segundo P7, *“eles não têm autonomia para selecionar materiais e para os trabalhar a propósito de um tema, por iniciativa própria”*.

Os entrevistados indicaram a importância dos materiais e dos recursos diversificados para este tipo de alunos, especificando a relevância dos recursos visuais e auditivos, *“com*

*estes alunos é muito importante o ver e o ouvir” (P5). Este entrevistado chegou mesmo a sugerir que na gestão do tempo de aula se deve dar supremacia a estes recursos relativamente ao tempo de palavra do professor, “ouvir através de músicas, do texto, mas que não seja eu a falar, do texto que seja projetado, se ouvirem alguém a falar já é diferente, parece que estão fartos de ouvir os professores” o que, de certo modo, está relacionado com a necessidade de diversificar as estratégias, trazendo a novidade como fator de motivação, “estamos sempre a alterar, tem de haver o suporte visual e auditivo, se o professor em 45 minutos conseguir falar só 5 ou 10 melhor”. Referem o valor das TIC como recurso educativo, “as TIC estão sempre presentes” (P10), bem como do quadro interativo porque, de acordo com o mesmo entrevistado, “poupa-nos tanto tempo, fica tanto material feito e os alunos gostam tanto”. Valorizam igualmente os recursos autênticos e originais recorrendo a sítios na *internet*, “às vezes vamos à net e procuramos (...) há uma série de sites espetaculares até, com textos ditos por falantes nativos” (P7). A este respeito, P19 anuncia o paradoxo existente no facto de os docentes partilharem uma grande quantidade e variedade de materiais na *internet* mas não o fazerem tanto no seu grupo disciplinar, “há muitos sites de partilha, de professores, e acho um bocado estranho que na Internet partilhamos tudo, se calhar pelo anonimato, não conhecemos as pessoas”, apontando razões de natureza mais pessoal para a falta de colaboração entre os docentes. Alguns entrevistados indicaram as vantagens do manual, referindo que o usam nas suas práticas como um guião de trabalho mas complementam com outras atividades, “o manual é sempre uma parte e depois temos o resto do trabalho, temos de adicionar atividades, temos de diversificar, mas há ali um fio condutor (...) o guião do manual acaba por ajudar um pouco” (P19). Outros mencionaram os manuais que têm uma grande variedade de exercícios facilitadores do trabalho dos docentes, “aqueles livros são muito bons porque repetem a mesma estrutura, até podemos fazer os exercícios no student’s book depois fazemos outro muito semelhante no workbook” (P12), e adequados ao nível dos alunos, “acho que os manuais não são maus, acho que se trabalha bem com eles. Estão adequados ao nível dos alunos que temos” (P9). De acordo com um entrevistado (P14), o uso do manual nas aulas de línguas nos CDC contribui para a responsabilização e organização dos alunos, “o aluno tem o livro que está estruturado, está organizado, que transporta consigo que se responsabiliza por ele”, e para a eliminação das fotocópias, para o respeito pelos direitos de autor e para o ambiente, “eu sou um dos primeiros a pedir o manual (...) uma das*

razões para mim é a defesa do meio ambiente, não há fotocópias, depois direitos de autor (...) e isto são questões de ética (...) extremamente importantes”. Inferimos que o manual tem uma função importante. Embora com exercícios muito repetitivos, permite o treino das funções e a memorização de vocabulário, exigindo do docente que selecione aqueles que melhor se adequam aos seus alunos, *“eu vou tirando umas coisas daqui e umas coisas dali, consoante a turma que tenho à frente”* (P10), ao mesmo tempo que complementam com outros recursos, *“vou só retirando aquilo que eu acho que posso usar com eles”* (P20), remetendo para a gestão do programa com a seleção dos conteúdos e o apoio do manual.

Em síntese, a avaliação dos recursos disponíveis não é positiva, mas foram apresentadas algumas propostas de resolução de problemas. De acordo com as experiências dos entrevistados:

- a) Os recursos disponíveis são insuficientes porque não existem manuais adequados à especificidade dos cursos e às características dos alunos, são demasiado ligados aos cursos do ensino regular e muito gerais, precisam de ser complementados com exercícios mais complexos e são muito redutores da autonomia dos alunos e dos docentes.
- b) A preparação dos materiais é morosa e trabalhosa porque obriga a muita pesquisa e ao domínio e prática regular no uso das TIC (*Moodle e QIM*).
- c) Os docentes têm de preparar, construir e utilizar materiais e recursos diversificados (recursos visuais e auditivos, TIC, *Internet, Moodle*, materiais interativos, recursos autênticos e originais) para se adequarem às necessidades, interesses e dificuldades dos alunos mas os alunos não são envolvidos na seleção e preparação dos materiais.
- d) Os docentes precisam de usar um manual como guião de trabalho para si e para os alunos (com variedade de exercícios estruturados que permitam o treino de funções e a memorização de vocabulário e contribuam para a responsabilização dos alunos).

Sobre as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos

O discurso dos entrevistados sobre as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos orientou-se para os pontos fortes e para as dificuldades sentidas, quer no plano conceitual ou na sua operacionalização, assim como para as propostas de resolução de problemas.

No campo das experiências positivas, anunciaram a variedade e a diferenciação na avaliação que assenta no princípio da negociação com os alunos, no sistema formativo e formador, na maior frequência, na facilitação, na transparência, na redução dos conteúdos por prova, na observação direta e na avaliação formal (testes e fichas de trabalho) conjugada com a avaliação de trabalhos de grupo, de projeto, trabalhos de casa, intervenções e exercícios *online*. Identificaram o objeto de avaliação, nomeadamente as competências da língua como a compreensão e expressão oral, a compreensão e produção escrita, *“avalio através dos trabalhos que eles tinham de apresentar por escrito e oralmente, tanto a competência escrita como a competência oral”* (P), bem como o funcionamento da língua, *“avaliava mais as competências da língua, mais os conteúdos gramaticais”* (P6), situando a sua ação de acordo com os objetivos dos programas de Línguas para promover nos alunos o desenvolvimento de competências de comunicação ao nível linguístico, discursivo, sociolinguístico e sociocultural. Identificaram igualmente as competências de aprendizagem como objeto de avaliação em línguas, nomeadamente a pesquisa e o tratamento de informação e especificaram que na modalidade de RVCC os docentes de línguas avaliam se as competências já foram adquiridas pois, como explica P16: *“no RVCC é assim: (...) ou demonstra competência ou não tem, evidencia ou não evidencia (...) no RVCC nós estamos efetivamente a avaliar as competências”*. Anunciaram também as atitudes e valores dos alunos como o comportamento, a participação, a assiduidade, a pontualidade, a autonomia e a organização como objeto de avaliação, porque, de acordo com P3: *“a par do currículo, os alunos têm de ser avaliados no saber ser, saber estar e porque daí a dois anos entram no mundo do trabalho e estão em estágio e têm que ter responsabilidade”*. A este respeito, o entrevistado P10 apela a uma maior exigência quer na avaliação das atitudes e valores ou nos módulos de formação, *“eles portam-se mal mas também a gente dá-lhes os módulos, desculpem lá mas assim não vamos a lado nenhum”*, procurando que a avaliação desempenhe também a função de controlo do comportamento dos alunos. No âmbito do dispositivo e instrumentos de avaliação, o

entrevistado P8 acredita *“que quanto mais variados os instrumentos de avaliação forem, talvez mais fácil seja para os alunos, mais sucesso”* e por outro lado *“se nós lecionamos várias competências: ler, ouvir, falar, escrever, então também temos de ter instrumentos diferentes para cada competência”*. Neste sentido, os entrevistados explicaram que substituem a avaliação sumativa mais formal, constituída pelos testes, por outros elementos de avaliação como trabalhos de grupo, projetos, o conjunto das atividades realizadas, trabalhos de casa, a reorganização da informação e exercícios *online*. Assim, P3 esclarece: *“nas línguas tem de (...) substituir a parte mais formal pelo trabalho de projeto, depois estes trabalhos são avaliados como se fosse um teste ao nível de escrita: a apresentação, todo o trabalho de organização”*. Este dispositivo de avaliação coaduna-se com a preparação para a vida ativa, como se infere do discurso de P10: *“será impensável colocar os alunos do ensino regular a trabalhar em equipa (...) para realizar como avaliação sumativa, mas num curso profissional (...) eles em contexto de trabalho vão trabalhar em equipas (...) aí já é uma mais-valia”*. Para além da diversidade dos instrumentos de avaliação como prática positiva, os entrevistados referem que utilizam instrumentos mais curtos, *“comparando com o regular os instrumentos de avaliação são os mesmos, apenas se fazem mais curtos”*(P12), mais simples, *“fichas mais simplificadas”* (P4), com maior periodicidade e com poucos conteúdos de cada vez, *“tinha que se proceder a avaliações com um espaço de tempo com um intervalo também curto, de maneira a serem testados poucos conteúdos de cada vez”* (P3) para os alunos obterem sucesso. Recorrem à observação direta para avaliar o trabalho diário e os comportamentos dos alunos, como confirma P18: *“era mais usado a avaliação do comportamento dos alunos através da observação geral, neste comportamento avaliava os problemas disciplinares”*, usando a avaliação contínua, que converge com a proposta dos programas de línguas para a utilização dessa perspetiva continuada, sistemática, reguladora, formativa e formadora, como se analisa e confirma no seu discurso:

“num curso profissional a avaliação pode ter as mais diversas características, pode ser um teste normalíssimo, pode ser um trabalho, pode ser todo o desenvolvimento que o aluno faz ao longo do módulo com as atividades que o professor lhe vai propondo e portanto pode ser uma avaliação aula a aula, contínua”.

A negociação dos instrumentos e da metodologia de avaliação constitui outra prática positiva, como se depreende do discurso de P10: *“eu faço negociações prévias até da metodologia de*

avaliação para haver um compromisso em que todos estamos a remar para o mesmo sítio”, centrando a avaliação no aluno. Por outro lado, quanto aos instrumentos de registo, os entrevistados declaram que são mais descritivos, como exemplifica P6: *“normalmente faço o registo de observação naturalista (...) se havia alguma coisa a destacar normalmente escrevia”*, e mais apropriados às diferenças individuais, com instrumentos que permitem, por exemplo, o registo da validação de aprendizagens, *“tem de olhar para aquilo e dizer isto corresponde a isto, isto corresponde aquilo, é como estares a olhar para um trabalho reflexivo, e ver o que é que isto valida”* (P16), e com a indicação da avaliação qualitativa *“a maior parte da avaliação é qualitativa mas eles (...) sabem que conta para a avaliação”* (P7), considerando todo o trabalho realizado, *“também avalio os trabalhos que eles fazem com satisfaz, não satisfaz”* (P20). Os vários processos de recolha e de registo de informação utilizados estão de acordo com o preconizado nos programas de Línguas. Tendo em conta a tipologia de cursos, os entrevistados anunciaram que usam critérios de avaliação diferentes dos do ensino regular, *“porque nos outros alunos está tudo muito certinho (...) com estes alunos tem que ser diferente e adaptado a cada realidade”* (P20), e alguns retiraram dos critérios de avaliação o parâmetro da avaliação dos trabalhos de casa porque os alunos não os fazem, *“embora conte na avaliação eles não querem. Nós temos uma folha de cálculo onde temos a parte das atitudes e a coluna do trabalho de casa, eu por e simplesmente aboli. Ou seja, aquele parâmetro foi englobado nos outros”* (P12). Mas os critérios de avaliação são partilhados com os alunos, *“explico em que consiste o trabalho de grupo, quais são os parâmetros que vou ter em conta”* (P15), coincidindo com a orientação dos programas de Línguas no que respeita à criação e aplicação de métodos e critérios explícitos e claros, tornando a avaliação mais transparente, *“mostro-lhe a folha de avaliação (grelha) e digo isto vale tanto e isto tanto e isto multiplica por (...) e dá tanto e simulamos, eles sabem como é”* (P15). Esta prática ilustra o processo de avaliação que consiste na identificação do objeto a avaliar, na recolha de informação e na análise da mesma, de acordo com os referentes ou os critérios para a sua valoração, e tomada de decisão. Integrando-se na perspetiva construtivista da avaliação, a avaliação criterial partilhada com os alunos desperta a consciência dos alunos sobre o percurso a realizar para obter sucesso (Ferreira, 2007). As oportunidades que os entrevistados concedem aos alunos para estes fazerem trabalhos para recuperarem os módulos em atraso e obterem sucesso, como exemplifica P18: *“se o aluno ao final do módulo não*

conseguir tem aquelas mais duas oportunidades e consegue-se fazer, desde que o aluno queira, é preciso é o aluno querer”, constitui outro ponto forte da prática docente nestes cursos.

Alguns entrevistados afirmam que propõem aos alunos a autoavaliação como processo de reflexão sobre as aprendizagens realizadas, como, por exemplo, P6: -“*na autoavaliação avaliavam o desempenho deles e a evolução, se tinham melhorado, o que é que já eram capazes de fazer e o que não eram*”, comungando do conceito de autoavaliação, como um “olhar crítico sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (Simão 2005, p.273). Revelaram também que estimulam os alunos a avaliarem o trabalho dos colegas, como, por exemplo, P9: -“*eu até normalmente peço comentários no fim de cada apresentação, a apreciação e peço até a dois colegas que façam a sua intervenção e digam o que acharam e eles são muito corretos*”, considerando que esta prática é importante “*eu acho que também é importante estimularmos esta parte de avaliarem o trabalho dos colegas* (P9).

Mas se o objeto de avaliação em línguas nos CDC compreende as competências de comunicação oral e escrita, as atitudes e valores e as competências de aprendizagem, os docentes apresentam também algumas dificuldades na avaliação dessas competências relacionadas com o sistema e a metodologia de avaliação usadas bem como com a atitude dos alunos. Revelam ainda problemas e insegurança na utilização dos instrumentos de avaliação diversificados e diferentes dos tradicionais, dos instrumentos de registo, dos tipos de avaliação diagnóstica e formativa, no uso do portefólio e no desenvolvimento de processos de autoavaliação e de heteroavaliação.

Uma das dificuldades em avaliar a expressão oral prende-se com a sua realização em momentos formais, porque os alunos não conseguem gerir o momento da avaliação com a necessidade de comunicação, preferindo não a realizar e obter negativa, como evidencia por exemplo P14: -“*o speaking [expressão oral] corre muito mal mesmo porque como é um exercício individualizado (...) eu tenho uma grande percentagem de alunos que não querem fazer e preferem ter zero, não estão para ter o trabalho*”. O estudo de Flávia Vieira (2010) dá pistas para este problema. Também teve como ponto de partida as dificuldades no campo da oralidade pois as práticas tradicionais de leitura individual, em voz alta, não fomentam a autoconfiança dos alunos mais fracos, fazendo com que estes rejeitem a leitura na Língua Estrangeira e essa atividade constitua sempre um momento de constrangimento e de grande

ansiedade, mas o desenvolvimento do projeto com o envolvimento dos alunos na preparação da atividade de leitura aumentou a motivação destes alunos do ensino vocacional para a leitura expressiva de peças de teatro. O entrevistado P13 opta por outra solução, não criando momentos formais para a avaliação da oralidade, *“a parte da oralidade (...) é avaliada ao longo das aulas, não faço todos os dias, não aviso quando faço a avaliação oral, porque se eu aviso eles faltam”*, e prefere criar condições para que o processo de comunicação se desenvolva: *“os da iniciação estão agora a aprender e os outros também não estão à vontade (...) vou registando e depois faço uma espécie de apanhado (...) porque (...) têm muita dificuldade em gerir o momento da avaliação com a necessidade de comunicar”*. Com efeito, alguns docentes de línguas dos CDC valorizam mais a capacidade comunicativa do que a correção linguística, pois P3 diz que *“não valorizava muito o erro, valorizava sim, a intenção comunicativa”*, deslocando-se de uma avaliação mais tradicional de punição do erro, sem qualquer efeito imediato para o aluno, para uma avaliação integrada no processo de ensino e aprendizagem onde estes três elementos se correlacionam *“conduzindo a qualidade de um destes componentes à qualidade dos outros”* (Ferreira, 2007, p.15). Está aqui subjacente a ideia de que o erro não pode impedir a comunicação e que o mesmo pode ser usado em outro momento com o carácter formativo que a literatura propõe (Abrecht, 1994; Alaiz, 1993; Amigues, 1996; Amor, 1993; Hadji, 1992; todos citados em Boavida & Barreira, 2006). Outra dificuldade em fazer a avaliação da oralidade em momentos formais prende-se com o elevado número de alunos, *“há muitos problemas para fazer a oralidade (...) ou paramos as aulas e fazemos oralidade ou temos de fazer fora das aulas, porque ninguém consegue fazer orais a 28 alunos com aquele critério rigoroso que nos é pedido”* (P7). Contudo, consideram que deviam valorizar mais a oralidade, *“à oralidade não é dada tanta importância quanto devia ser (...) nestes cursos a oralidade é fundamental e deveria até ter mais peso na avaliação que a parte escrita ou então, 50/50”* (P1). Infere-se que as dificuldades relatadas pelos docentes ao nível da avaliação da expressão oral, como competência nuclear prevista nos programas de Línguas, podem estar também associadas à metodologia usada, pois a conceção e a utilização de estratégias de produção implicam as etapas de planificação, execução e avaliação, sendo difícil ao aluno expressar-se oralmente sem ter sido devidamente preparado para o efeito. Por outro lado, o desenvolvimento de competências não significa apenas ter conhecimentos, mas é preciso colocá-los em ação

cabendo “ao aluno envolver-se de forma responsável, consciente e assumida na resolução das tarefas que lhe são propostas, e, ainda, ser persistente para que possa resolver as dificuldades que possam surgir” (Ferreira, 2007, p.140). Os entrevistados apresentaram também algumas dificuldades relacionadas com a passagem de um sistema de avaliação mais tradicional para um sistema mais adequado à diferenciação pedagógica, necessária em turmas heterogêneas, com diferentes ritmos de aprendizagem, o que aliás já se tinha entendido na secção anterior. A este respeito, dizem que usam os instrumentos tradicionais de avaliação, como o teste ou as fichas de trabalho, mas também reclamam a falta de instrumentos de avaliação adequados para avaliar de outra forma, mostrando igualmente a sua insegurança, pois de acordo com P14 corre-se “o risco de começarmos a ser muito subjetivos e depois de nos sentirmos um pouco defraudados perante a veracidade da avaliação, tenho um certo receio”. Estamos perante a dificuldade de passar de um sistema de avaliação das aprendizagens “associado ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes” (Ferreira, 2007, p.13), onde o domínio cognitivo e a medida andam de mãos dadas, para um sistema de avaliação integrado no paradigma qualitativo que se baseia nos “pressupostos da compreensão e da intersubjetividade, coloca a ênfase no processo e nos resultados a longo prazo, bem como nas situações concretas e singulares” (p.14). A questão do tempo foi outra dificuldade apresentada, porque levam mais tempo e têm mais trabalho com o dispositivo de avaliação formativo e formador do que com a avaliação dos testes de forma tradicional, como confirma P9: -“há muitas coisas que vão para o mail, que voltam e que são corrigidas, com notas e indicações (...) isso resultou muito bem mas implica (...) mais trabalho do que estarmos a fazer testes e a corrigir”. Mesmo quando usam um dispositivo de avaliação formativo e formador os alunos não trabalham as correções para melhorar, como afirma P8: -“o que eu vejo, às vezes, é que nos esforçamos para corrigir para eles comunicarem melhor e depois há um desleixo da parte deles, dos alunos para trabalhar as correções e melhorar”, pois quando incentivados a melhorar dizem: -“ó professora não é preciso!” (P17) contentando-se com muito pouco. Inferimos que relativamente ao dispositivo e instrumentos de avaliação, a norma é a utilização do sistema tradicional usado no ensino regular e alguma dificuldade ou insegurança na utilização de diferentes instrumentos de avaliação por parte dos docentes, principalmente nos registos descritivos e na articulação dos diferentes meios de recolha de

informação que permitam o conhecimento do trabalho do aluno e a sua evolução. Os entrevistados manifestaram ainda as dificuldades que tiveram nos instrumentos de registo de avaliação, com os descritores da proficiência linguística descritos no QECRL, porque os alunos têm muitas dificuldades, como evidencia, por exemplo, P12: *“é óbvio que eu sei que o QECRL situa os alunos, mas (...) nem consigo situá-los ao nível do falar como utilizadores independentes, nem pouco mais ou menos, eles estão num nível muito baixo”*, e os professores estão mais preocupados com o ensino da língua do que com a avaliação da proficiência dos alunos, *“o principal objetivo não é tanto que saiam daqui proficientes mas que tenham umas noções básicas que lhes permitam manter o tal diálogo com um cliente Francês se lá aparecer (...) do que eles dominarem propriamente a língua”* (P11). Embora estes docentes atribuam aos alunos esta dificuldade, não podemos deixar de referir que o trabalho com o QECRL havia já sido identificado como um ponto fraco, na transição paradigmática ao nível dos referenciais, no que respeita ao conhecimento e à operacionalização do mesmo. Confirma-se esta dificuldade, quando os entrevistados, ao compararem estes cursos com o ensino regular, asseguram que utilizam o mesmo tipo de instrumentos de registo, *“[utilizo as mesmas] grelhas com os pesos que atribuí, é tudo na mesma”* (P11), não fazendo qualquer referência aos descritores do QECRL. O discurso do entrevistado P14 é elucidativo sobre a dificuldade de observância dos critérios de avaliação, *“temos muitas coisas no papel que depois elas não se veem cumpridas e não se veem penalizações a quem as não cumpre (...) apesar das grandes dificuldades, de haver um comportamento inaceitável, isso não se nota depois na avaliação final”*, deixando antever a complexidade na interpretação e uso dos instrumentos de registo. A avaliação de tipo diagnóstica fez parte do discurso de apenas 10% dos docentes o que nos leva a inferir que esta prática não é muito comum. Com efeito, apenas dois entrevistados dizem que fazem no início do ano um diagnóstico das aprendizagens e das expectativas dos alunos, *“no primeiro período, quero sempre perceber quais as suas expectativas e pergunto sempre através de questionário”* (P10), mas têm dúvidas nos instrumentos a usar para fazer essa avaliação, *“não sei ainda como o vou fazer, se em forma de folha, de teste, para ver o que é que lá está”* (P20). Sendo a função da avaliação diagnóstica essencial para conhecer as características dos alunos bem como os seus conhecimentos prévios para que o docente possa orientar o plano de trabalho dos alunos com as atividades e os recursos mais adequados à sua situação e ao seu interesse, criando

condições para aprendizagens significativas e para o sucesso (Ferreira, 2007; Hadji, 1994; Santos Guerra, 1993), é importante que este tipo de avaliação seja uma prática constante e não um ato isolado no início do ano, pois a determinação dos níveis de aprendizagem são temporários, uma vez que a aprendizagem também é contínua. Com efeito, os programas de Línguas orientam os docentes para a utilização da avaliação diagnóstica no sentido de perceber o ponto de partida de cada aluno para o processo de ensino aprendizagem, estabelecendo metas de aprendizagem e planos de avaliação. A avaliação formativa também não é assunto ao qual os entrevistados tenham dado especial destaque, confirmando os resultados a que chegou o estudo da OCDE sobre a avaliação em Portugal (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). De acordo com a revisão feita por estes autores, a avaliação formativa não é sistematicamente usada nas escolas portuguesas, dando-se pouca ênfase às práticas de avaliação que fornecem *feedback* aos alunos e que desenvolvem interações entre professor e aluno acerca da sua aprendizagem, tendo sido preterida relativamente à avaliação sumativa numa prática de sala de aula dominada pela generalização dos testes sumativos com enfoque nos resultados. Com efeito, a avaliação formativa foi referida apenas por dois docentes que afirmam fazerem esse tipo de avaliação só na aula anterior ao teste sumativo e estendem esta prática também aos outros docentes, “*todos nós fazemos antes do teste, para os obrigar a estudar e a esforçarem-se por aprenderem aquilo*” (P13). Na nossa opinião, este período em que a avaliação formativa é operacionalizada não servirá completamente a regulação do processo de ensino e aprendizagem como se indica nos programas de Línguas, por inoportunidade de os alunos receberem o *feedback* atempadamente para corrigirem as suas trajetórias. Parece dar-se maior importância à avaliação formativa pontual, no final do módulo, como elemento fundamental de estruturação do estudo com a indicação dos objetivos e conteúdos importantes para um determinado teste, do que cumprir o seu objetivo de informar de forma contínua e atempadamente o aluno do que precisa de ser melhorado, apoiando-o e promovendo a colaboração em torno da sua aprendizagem, e de informar o docente sobre a necessidade de desenvolver um trabalho de remediação ou de enriquecimento de acordo com os resultados dessa avaliação formativa. Defrauda-se a função formativa da avaliação em termos pedagógicos e de integração no processo de ensino e aprendizagem com maior centralidade no processo do que nos resultados, cumprindo simultaneamente a função de regulação desse processo consubstancial às características,

ritmos, dificuldades e necessidades dos alunos durante o seu percurso formativo, tal como vários autores a defendem (Ferreira, 2007; Gimeno Sacristán, 1993; Hadji, 1994; Santiago et al. 2012). Ficam em causa as funções identificadas por Hadji (1994) no processo formativo, nomeadamente de segurança do aluno, que consolida a confiança em si próprio; de assistência, incluindo o ajustamento didático, com a marcação de etapas e do apoio necessário para progredir; do *feedback*, retornando a informação útil sobre os aspetos conseguidos e sobre as dificuldades a ultrapassar; e de diálogo entre professor e aluno com base nos dados obtidos. Torna-se difícil verificar, a partir dos discursos dos entrevistados, a interdependência implícita na avaliação formativa e diagnóstica, realizada ao longo do ano, de modo contínuo e sistemático, colocando a avaliação ao serviço da formação e cumprindo uma dupla função de avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens. Apenas dois docentes se referiram aos instrumentos de autocorreção para declarar que não os utilizam nas suas aulas porque “*os alunos têm alguma dificuldade em fazer a autocorreção dos trabalhos*” (P4). De algum modo, este assunto está relacionado com as dificuldades de operacionalização da avaliação formativa e com o papel preponderante dos alunos na regulação da sua aprendizagem ao explorar as situações de erro, analisando os fatores que contribuíram para o mesmo e procurando a sua resolução, através de um processo participado de pesquisa e de diálogo com o professor e com os colegas, para tomar consciência da sua evolução. Está aqui também em causa a autonomia dos alunos que, de acordo com Flávia Vieira (2010), é tanto mais desenvolvida quanto mais e melhores oportunidades lhes forem proporcionadas para aprender a aprender e para a autorregulação.

O uso do portefólio, que constitui uma orientação do QECRL e também dos programas de línguas como estratégia de aprendizagem e de autoavaliação por parte dos alunos, não é uma prática habitual da maioria dos entrevistados, embora alguns o usem no ensino regular, como indica P20: “*não uso o portefólio, no regular fazem, nestes cursos não*”. Esta também não é uma prática comum nas disciplinas, como confirma, por exemplo, o entrevistado P8: “*mesmo nas outras disciplinas utiliza-se muito pouco*”, mas, em todo o caso, consideram adotar esta prática “*nós só decidimos certas coisas quando temos o grupo turma á frente, mas foi (...) um dos instrumentos de trabalho que eu já pensei para trabalhar com estes alunos*”. A sua função de desenvolvimento das competências de aprendizagem ainda é residualmente cumprida nas práticas de alguns entrevistados, pois de acordo com as palavras

de P1, o uso do portefólio para além de estimular os alunos a organizar todo o material tratado nas aulas, obrigava-os a prestar atenção e a sistematizar os conteúdos numa perspetiva de preparação dos materiais para a aprendizagem, *“no CEF usava o portefólio porque muitos não passavam o que se escrevia no quadro (...) servia de tentativa de fazer sistematização de conteúdos, para fazerem registos (...) para eles também procurarem”*, e a estratégia resultou porque de acordo com o mesmo docente: *“houve um aluno que eu encontrei no ano seguinte e que me disse assim: ‘Olhe professora eu fui ao meu portefólio procurar como se faz uma carta de candidatura.’ Neste caso foi benéfico o uso do portefólio”*. Este exemplo encontra eco nas palavras de Ferreira (2007), segundo o qual os portefólios permitem “a realização de aprendizagens funcionais, significativas e construídas pelos alunos, já que se desenvolve neles a autonomia e a responsabilidade e, ainda, competências de organização, seleção e utilização de informações para a tomada de decisões sobre a sua aprendizagem” (p.134), solucionando os problemas de modo eficaz. Mas a maior parte dos entrevistados refere a sua dificuldade em trabalhar com recurso ao portefólio por razões que atribuem aos alunos, quer por falta de investimento destes, como esclarece P18: *“eu sinceramente comecei há uns anos o portefólio num [curso] profissional e desisti porque eles acabavam por ir à net e tirar canções e pouco mais faziam”* ou por falta de organização *“se eles recebem os testes logicamente vão para o portefólio assim como todos os materiais do módulo, mas é muito difícil”* (P7), ficando aqui evidente também a lacuna da interação e de monitorização constante entre professor e aluno na realização do mesmo. Regra geral, os entrevistados declaram que não usam o portefólio como processo ou instrumento de avaliação, pois de acordo com P5: *“serve apenas para eu ver que têm tudo organizado, que os materiais estão arrumados, eu é que o peço para ver se têm tudo, não há a apresentação do portefólio porque todos têm os mesmos documentos”*. Mas mesmo quando este caso se verifica, avaliam apenas a sua organização que consiste na verificação, uma vez por período, da presença dos seguintes elementos: *“o sumário, tem a data, tem a aula, os materiais dados, têm as fichas, têm os materiais disponibilizados em cada unidade”* (P17). Neste sentido, este tipo de portefólio não cumpre alguns parâmetros defendidos por Sá-Chaves (2000), como instrumento de diálogo entre formador e formando, que não pode ser realizado no final de cada período para avaliação, mas desenvolvido, partilhado e reformulado de modo contínuo com as contribuições do formador através de um processo reflexivo que evidencia o percurso de aprendizagem e a melhoria contínua. Infere-se

que o recurso ao portefólio, não sendo uma prática muito comum entre os professores de línguas, como preconizado pelo QECRL, quando é usado, serve mais como um dossiê que integra os diferentes documentos entregues pelos docentes ou como caderno de registos do que propriamente como um elemento de avaliação formativa ou sumativa, embora reconheçam que pode ser um instrumento útil de desenvolvimento de competências de aprendizagem. De facto, segundo Gonçalves (2011), o portefólio como instrumento pedagógico cumpre a finalidade do ensino em línguas, garantindo o ensino personalizado e promovendo o plurilinguismo, permite a metodologia diferenciada, corresponsabiliza os alunos na construção do seu saber e permite o acompanhamento, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno e pelo docente. A prática de uso de portefólio reúne em si alguns princípios subjacentes ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, elencados no trabalho de Flávia Vieira (2010), como o encorajamento da responsabilidade dos alunos; o desenvolvimento da motivação intrínseca; a escolha e explicitação do processo de aprendizagem; o controlo do trabalho; a oportunidade para aprender a aprender, para a autorregulação, para a autonomia cognitiva e para a integração de competências; a interação entre os alunos e o professor e o questionamento reflexivo de ambos. As dificuldades encontradas no uso do portefólio coadunam-se com a opinião dos entrevistados sobre a sua necessidade de competências para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no sentido de os preparar melhor para o mundo do trabalho. A autoavaliação é outro aspeto em que os entrevistados manifestam dificuldades, quer por falta de tempo, *“eles fazem a autoavaliação, mas como temos aula só uma vez por semana na autoavaliação eles só dizem o que merecem”* (P5), tornando-a muito superficial, ou por falta de implicação dos alunos na gestão do seu próprio processo formativo que, segundo Perrenoud (1993), constitui condição para a reflexão sobre os seus progressos e os métodos seguidos, ou ainda por ausência das condições indicadas por Leite e Fernandes (2002), nomeadamente os procedimentos e os instrumentos pedagógico didáticos facilitadores da interação entre os docentes e os alunos que permitam a discussão e a reflexão. A heteroavaliação foi também objeto de discurso por parte dos entrevistados que referiram que não desenvolvem essas práticas nem acreditam nelas, *“não em termos individuais, aí não faço nem percebo porque é que se faz”* (P10), ou têm dificuldade em a promover nos grupos de trabalho, dada a coesão que existe entre os elementos do grupo, *“dentro do grupo é sempre um problema a*

heteroavaliação, porque não querem avaliar os colegas” (P7). Apesar de os processos de autoavaliação e de heteroavaliação estarem previstos nos programas de línguas, inferimos que os docentes ainda apresentam problemas na sua operacionalização.

Concluimos que o discurso dos entrevistados sobre as suas experiências no trabalho com os CDC foi muito rico e plural em aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo sido possível identificar pontos fortes e pontos fracos com algumas propostas de resolução de problemas para que a avaliação possa estar ao serviço da formação dos alunos. De acordo com as suas experiências:

- a) Constituem pontos fortes da sua ação i) a avaliação contínua e a identificação do objeto de avaliação, de acordo com os programas de Línguas e com o QECRL, distribuído pelas competências de comunicação em Língua (compreensão e produção escrita, compreensão e expressão oral, funcionamento da língua), pelas competências de aprendizagem (pesquisa, autonomia, tratamento e organização da informação), pelas competências adquiridas ao longo da vida (RVCC) e pelas atitudes e valores dos alunos (comportamento, participação, assiduidade, pontualidade); ii) a utilização de instrumentos de avaliação variados (trabalhos de grupo, projetos, conjunto de atividades, TPC, exercícios online, reorganização da informação), flexíveis, diferenciados e ajustados aos alunos (mais curtos, mais simples, com maior periodicidade e poucos conteúdos de cada vez); iii) a partilha dos critérios de avaliação com os alunos para uma avaliação transparente e a negociação da metodologia e dos instrumentos de avaliação numa perspetiva construtivista; iv) a utilização de instrumentos de registo mais descritivos que permitam a diferenciação na avaliação incluindo a validação de competências e com avaliação qualitativa; v) a possibilidade de recuperação dos módulos em atraso com instrumentos de avaliação alternativos.
- b) Constituem pontos fracos da sua ação i) a transição de um modelo de avaliação inserido num paradigma positivista para o paradigma qualitativo, com a insegurança dos docentes em avaliar através de um sistema formativo e formador, porque é mais moroso, dá mais trabalho, é mais subjetivo do que

avaliar os testes e os alunos não trabalham as correções para melhorar; ii) a dificuldade na avaliação de competências, em especial a competência nuclear prevista nos programas de línguas ao nível da expressão oral associadas à metodologia usada, com a ausência da etapa de preparação para a comunicação oral, à falta de envolvimento, responsabilidade e persistência dos alunos nas tarefas propostas e à falta de condições com um número elevado de alunos por turma; iii) a ausência ou as dificuldades nos instrumentos e nas práticas de avaliação diagnóstica e formativa, previstas nos programas de Línguas, pois quando as realizam são muito pontuais e extemporâneas (como ato isolado no início do ano letivo no caso da diagnóstica e no dia anterior ao teste sumativo no caso da formativa), condicionando a regulação contínua e sistemática da aprendizagem; (iv) a ausência ou as dificuldades nas práticas de autoavaliação, por falta de tempo dos docentes para desenvolver processos mais consistentes e por falta de implicação dos alunos no seu próprio processo formativo, bem como nas práticas de heteroavaliação, devido à coesão entre os alunos, mas também por ausência de procedimentos e instrumentos facilitadores da interação entre os docentes e os alunos que permitam a discussão e reflexão; v) a ausência ou as dificuldades quanto aos instrumentos de avaliação adequados à especificidade dos cursos (sendo usados os mesmos do ensino regular), ao uso do portefólio que, constituindo uma orientação do QECRL e dos programas de Línguas como estratégia de aprendizagem e de autoavaliação dos alunos para a melhoria contínua, não é uma prática habitual (quando o usam não é como instrumento reflexivo mas apenas para a organização de materiais e quando o avaliam é muito pontualmente e consideram apenas a organização documental) e vi) a ausência e dificuldades no uso de instrumentos de registo adequados à avaliação diferenciada, com os descritores da proficiência linguística porque os alunos se situam num nível muito básico.

- c) Propõem i) maior valorização da oralidade e a sua avaliação ao longo do ano sem marcação formal prévia (para evitar bloqueios nos alunos), centrada na comunicação em sala de aula e na apresentação dos trabalhos; ii) maior exigência na avaliação das atitudes, valores e aprendizagem dos módulos; iii)

desenvolver práticas de heteroavaliação; iv) utilizar o portfólio como instrumento para desenvolver as competências de aprendizagem e como estratégia para a organização dos materiais.

Sobre a avaliação das práticas dos docentes

De acordo com o discurso dos entrevistados a avaliação das práticas dos docentes e dos materiais constituem igualmente aspetos menos conseguidos nas suas práticas. Revelam que não pedem, com regularidade, aos alunos para avaliarem as suas práticas letivas nem os materiais usados nas aulas, *“eu este ano não fiz, mas costumo ter uma ficha de autoavaliação que (...) pergunta quais é que foram as atividades que gostaram de realizar (...) mas este ano não apliquei essa ficha”* (P19), mas o entrevistado P18 considera que os alunos avaliam as aulas de modo informal quando manifestam a sua opinião sobre a aula, considerando-a aborrecida, *“de certo modo avaliam quando às vezes dizem: 'ó professora hoje a aula é muito chata'. Os alunos estão extremamente à vontade comigo para dizer”*, e o entrevistado P10 pede a avaliação das aulas apenas no final de cada período, *“todos os anos em todos os períodos eu faço uma coisa, eu tenho uma ficha em que lhes digo sempre: 'eu tenho de aprender com a vossa avaliação’”* (P10). Contudo, os entrevistados consideram que o *feedback* dos alunos é importante também para motivar os professores e para reorientar a prática pedagógica, como por exemplo P10: *“eu já mudei a minha prática pedagógica n vezes porque os alunos me dizem coisas em que eu não tinha reparado e têm toda a razão e olha que eles são muito honestos a avaliar”*, e a análise dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos também tem essa função, segundo P6: *“os resultados da avaliação [das aprendizagens dos alunos] ajudam-me a reorientar a prática e procurar ver quais os pontos que continuam mais fracos”*.

Conclui-se que de acordo com as experiências dos docentes entrevistados

- a) a avaliação das suas práticas e dos materiais não é realizada pelos alunos ou quando a realizam é apenas de modo informal e pouco consistente;
- a) a avaliação das práticas pelos destinatários da sua ação é importante porque permite o *feedback* e a reorientação do seu trabalho.

Sobre a comparação do trabalho dos docentes no ensino regular e nos CDC

Comparando a sua prática nos CDC com os cursos do ensino regular os entrevistados revelam que usam estratégias, metodologias e atividades idênticas, constituindo um aspeto onde houve dificuldade de transição para um modelo de trabalho mais adequado a uma valência diferente, como se infere do discurso de P11: *“organizo a aula para os científicos da mesma forma que o faço para o profissional (...) as estratégias são exatamente as mesmas”*. O entrevistado P6 esclarece os campos em que trabalha do mesmo modo, referindo-se às estratégias e atividades de *“motivação, introdução, alargamento de vocabulário”*. Uma das razões que leva os docentes a trabalhar de modo semelhante nas duas tipologias de ensino é o facto de utilizarem manuais que indicam e orientam para essa identidade de práticas, pois segundo P20: - *“num determinado conteúdo, se eu pegar num manual do 11º ano do regular e do profissional, a ordem é a mesma, os conteúdos são os mesmos”*.

Mas se o discurso dos entrevistados evidenciou as dificuldades na transição para um modelo de ensino e de trabalho diferente daquele a que estavam habituados no ensino regular, também se centrou na operacionalização de práticas diferentes e mais específicas nos CDC. Os entrevistados abordaram a diversidade de práticas, com maior variedade de estratégias e atividades do que no ensino regular, esclarecendo que nos CDC os docentes de línguas propõem mais trabalhos de par e de grupo para haver maior entreajuda e acompanhamento. Quanto ao trabalho de pares, o entrevistado P20 explica que: *“fazem em par (...) tenho um aluno que trabalha tudo o que lhe dizemos para fazer mas tem dificuldade em entender o que tem de fazer, tem dificuldade em interpretar, então, às vezes ponho-o com outro colega”*, e relativamente ao trabalho realizado em grupo, o entrevistado P4 esclarece que: *“ponho-os a trabalhar em grupinhos, ver quem pode ajudar quem, ver quem pode fazer o quê. De vez em quando é preciso trabalhar em grupo para poder avançar”*. Revelam que usam estratégias e atividades mais facilitadoras da aprendizagem, como atesta P13: *“o professor tem de (...) gerir de outra maneira com o intuito de simplificar mais, variar”*, porque no ensino regular há a exigência da avaliação externa, como diz P4: *“não me imaginava a dar os Lusíadas da mesma maneira a um CEF que ao regular porque estes têm de ter exame”*, e nos CDC há necessidade de simplificar *“para os alunos do CEF fiz-lhes assim uns esquemas e assim uma coisa mais suave para terem uma noção do que existia, de quem tinha escrito ”*. O

entrevistado P20 explica a diferença a partir de uma observação de uma aluna do ensino regular que apreciou mais a metodologia usada no curso profissional:

“uma aluna minha do ensino regular foi assistir a uma aula minha de um profissional e (...) disse assim: 'esta aula, aqui a professora é diferente do que é connosco' e eu perguntei: 'diferente como?' Ela disse: 'Não sei, dá as coisas de outra maneira, não me importava de estar aqui, porque parece que percebi melhor aqui' (...) ou seja: as coisas são trabalhadas de maneira diferente”.

Propõem menos trabalhos para casa (TPC), *“às vezes levam trabalhos para casa, mas não muito, os profissionais raramente levam trabalhos para casa”* (P8), porque os alunos passam muito tempo na escola, *“dado, as horas que passam aqui na escola, nunca lhes damos trabalhos de casa* (P5), e também não os fazem *“eles até me chegam a dizer: 'não mande para casa, é preferível na próxima aula. Fique com as fotocópias. Guarde aí tudo' ”* (P20). Usam mais atividades lúdicas, como jogos, por exemplo: *“usei muito os jogos de cartas, os dominós, uso mais o jogo com o CEF do que com as outras turmas, ou com o profissional”* (P19). Recorrem mais à língua materna ao nível da interação, *“toda a interação que tentamos promover poderá ser feita (...) com mais recurso à língua materna nos profissionais porque são condições mais especiais”* (P6), e da tradução de textos, *“fazemos a tradução dos textos, porque não me interessa nada estar a tratar de um texto onde eles não percebem nada e como é que eu vou iniciar uma discussão ou um debate sobre uma coisa que eles não sabem”* (P11). Incorporam mais as experiências pessoais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, *“aproveitamos sempre as coisas do dia-a-dia. Aqui isso é valorizadíssimo, as experiências que eles já tiveram para nós agarrarmos nelas e trabalharmos”* (P10), como por exemplo, *“quando se fala de viagens, dos meios de transporte, conversar com eles 'então quem é que já foi de avião? E a Paris já foram?' E depois cada um deles fala das suas experiências”* (P4). Utilizam mais estratégias de desenvolvimento da autonomia dos alunos, *“nos profissionais o desenvolvimento da autonomia nos grupos de trabalho tem de ser sempre mais do que nos outros (...) em contexto de sala de aula temos de ter noção disso e estar atentos a isto”* (P6), porque a autonomia é importante para a vida ativa, *“aqui nós pensamos: eles vão ser largados (...) na vida ativa nos próximos dois anos, portanto eles têm de ter um processo evolutivo muito mais rápido, eles têm que se autonomizar muito mais rapidamente que os outros”* (P10). Usam mais atividades práticas, *“nós temos de recorrer a 50 mil coisas*

que se calhar com uma outra turma não teríamos, mas que com estes temos (...) para os pormos a fazer coisas mais práticas também na língua” (P15), e trabalham mais a oralidade, “trabalhamos mais a oralidade e isso é diferente do trabalho com os regulares (...) pô-los a ouvir, depois, fazemos alguns exercícios de oralidade” (P7). Um entrevistado (P17) diz que usa mais atividades com recurso às TIC, pois “fazem sentido em todos os cursos e já que há tempo nestes cursos há que investir nesta metodologia”, enquanto P8 propõe mais trabalhos de pesquisa, “também fazer alguns trabalhos de pesquisa, nem que fossem coisas muito pequeninas”, e P10 proporciona mais interação entre a escola e a comunidade, “o trazer pessoas de fora às aulas ou permitir conhecer outro tipo de realidades também se tornou muito mais frequente”.

Em síntese, as experiências dos entrevistados no trabalho com os CDC são diversas e até opostas:

- a) são similares às suas práticas no ensino regular no campo das estratégias, metodologias e atividades, porque seguem os manuais do ensino regular e orientam o seu trabalho do mesmo modo;
- b) são diferentes das suas práticas no ensino regular, com maior diversidade e variedade de estratégias e de atividades, incluindo mais trabalhos de pares e de grupo, mais atividades lúdicas, práticas e facilitadoras da aprendizagem, mais estratégias de desenvolvimento da autonomia com recurso às TIC e à pesquisa, mais uso da língua materna na interação com os alunos e tradução de textos, mais atividades de acordo com as experiências dos alunos, mais interação escola e comunidade e menos recurso aos trabalhos de casa porque os alunos passam muito tempo na escola e não têm tempo de os realizar.

Sobre o trabalho dos docentes em equipas

Sobre o trabalho em equipas os entrevistados centraram o seu discurso nas práticas positivas e negativas, apresentando experiências díspares e até uma posição oposta relativamente à conceção e operacionalização do trabalho articulatório e colaborativo entre docentes da mesma equipa. Revelaram a articulação pedagógica entre disciplinas como ponto forte, anunciando os casos específicos em que tal se verificou e correu bem. É o caso da

articulação da Língua Estrangeira com a Língua Portuguesa e com a área de Integração, incluídas na componente sociocultural, *“normalmente a Língua articula com a Área de Integração e com a Língua Materna”* (P6), ou entre as Línguas e as disciplinas da componente técnica, como exemplifica P12: *“fizeram um trabalho, eu dei-lhes um guião, dei à colega que dá uma das disciplinas técnica (...) ela ajudou-os a fazer o PowerPoint”*. Este trabalho de articulação teve resultados positivos para os alunos, *“nas aulas da área técnica e de Inglês trabalhou-se muito para o mesmo fim, resultou bem”* (P9), e foi uma mais-valia para os professores de línguas, porque na opinião de P18: *“às vezes os professores da formação técnica dão-nos algumas ideias”*. Mas esta prática de articulação é mais comum no conjunto dos docentes da equipa técnica, como nos confirma P5: *“tem a ver com a parte técnica, quando há articulações que é preciso fazer, geralmente tem a ver com essas componentes”*. O trabalho de articulação pedagógica verifica-se mais nas visitas de estudo, ou exclusivamente aí, segundo P3: *“só nas visitas de estudo é que fizemos articulação entre todos”*, com uma programação realizada em conjunto, como esclarece P18 *“nessas reuniões decidimos 'então espera lá, podemos aqui fazer uma visita de estudo em conjunto' (...) depois vão ser programadas mais para a frente”*. Verifica-se também o trabalho de articulação na preparação da prova de aptidão final e no plano de transição dos alunos para a vida ativa, *“a PAP é o momento em que precisamos da união do professor de Português com os professores das áreas técnicas e o diretor de turma”* (P18), mas este trabalho é delegado mais para o fim do ano escolar, como esclarece P17: *“eu estive ali com as professoras de Informática e acompanhantes de estágio (...) desde o meio do ano para cá (...) é mais no final (...) porque já se conhecem”*, confirmando que o ciclo de aprendizagem mais longo permite a mobilização de vários professores para os projetos, facilitando a cooperação e o trabalho em equipa e aumentando a eficácia do ensino (Perrenoud, 2004). Verifica-se ainda a articulação entre cursos diferentes para cumprir o plano de atividades do agrupamento e para desenvolver o projeto educativo e formativo dos alunos, colocando os conhecimentos em ação, como demonstra a fala de P17:

“Quando há visitas à escola para uma exposição qualquer, as meninas do apoio à infância tomam conta dos meninos, enquanto as de animação orientam as visitas. Tentamos articular dentro do plano de atividades. As meninas de animação socio cultural e as meninas de apoio à infância estão sempre a ser solicitadas nas atividades do agrupamento”.

Procuram que a articulação entre as várias disciplinas seja realizada ao nível das temáticas do projeto educativo e formativo dos alunos, “*vai-se fazendo nem que seja pela articulação dos temas, procurar que eles encaixem e formem um todo coerente e consistente com os alunos*” (P6), através de uma descrição sumária dos conteúdos de cada módulo, “*nessa reunião levanta-se o véu daquilo que são (...) os conteúdos dos módulos, não ao pormenor*” (P18), explorando a simultaneidade na abordagem dos temas, “*no início do ano vemos quais são as temáticas que cada um dá e tentamos reajustar para que os assuntos coincidam*” (P7), e a interdisciplinaridade, “*há também a parte das aprendizagens, planificação de trabalhos em conjunto para que eles se sintam motivados, as disciplinas trabalham muito a interdisciplinaridade*” (P20). Também colocam em comum as estratégias, “*às vezes também se debate um pouco as estratégias: como trabalhar com eles*” (P19), e as atividades, “*no início do ano, cada disciplina pensa nas atividades que pode fazer (...) e depois podemos juntar*” (P7).

Outro ponto forte assinalado diz respeito à sua participação em reuniões periódicas, preparadas e lideradas pelo coordenador de curso e pelo diretor de turma, “*o diretor de curso é responsável pela orientação da reunião assessorado pelo diretor de turma que também colabora*” (P9), as quais permitem uma maior interação na equipa pedagógica, “*temos muito mais interação na equipa pedagógica dos profissionais do que no regular, temos muito mais contacto, muito mais reuniões*” (P7), um melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos, “*nos CEF há reuniões semanais, há um acompanhamento muito próximo daquilo que se passa com os alunos e a equipa tem possibilidade de gerir os problemas e tentar resolver o que houver*” (P20), e o estabelecimento de critérios comuns de atuação relativamente aos comportamentos dos discentes, “*era uma maneira de uniformizar atuações*” (P3), sendo imprescindíveis para a organização do trabalho neste tipo de cursos, “*são reuniões úteis que se forem bem programadas e bem orientadas dão para trabalhar bem*” (P9). Nestas reuniões são ainda tratados outros assuntos relacionados com a assiduidade dos alunos, pois segundo P20, por exemplo, “*as reuniões são muito mais ligadas à parte do absentismo, das faltas porque eles têm de cumprir um determinado número de aulas e se não cumprirem, têm de ser excluídos do curso e há essa preocupação*”, com a avaliação dos seus resultados, “*faz-se o ponto de situação relativamente à progressão do programa, à avaliação, aos módulos em atraso*” (P9), e também com a gestão do seu horário em caso de ausência dos docentes, “*era a*

gestão de trabalho para que os alunos não ficassem sem aulas” (P4), para manterem os alunos ativos e para cumprimento integral dos programas. Outro aspeto positivo é o apoio da equipa a colegas com necessidade “com o CEF houve alguma preocupação porque uma colega de Inglês estava em dificuldades e o conselho de turma tentou ajudá-la” (P1), e a continuidade das equipas e o seu papel formativo como se infere, por exemplo a partir do discurso de P20: -“tive (...) a felicidade de trabalhar todos estes anos com uma equipa que grosso modo foi sempre a mesma (...) consegui fazer um trabalho de equipa e sempre que havia dificuldades sentávamo-nos a estudar e ajudar”. Um entrevistado (P13) referiu ainda a colaboração da equipa pedagógica na organização administrativa do dossiê pedagógico com todos os materiais que usaram nas aulas “os professores trazem tudo o que fazem com os alunos, mesmo os testes, dá-se conhecimento aos alunos, mas são recolhidos e ficam na escola como prova”, ao nível da avaliação de cada módulo por cada aluno “é preciso organizar tudo por disciplina (...) tem de se fazer a avaliação de cada módulo e (...) depois é preciso verificar os módulos já realizados por cada aluno e os que faltam” e ao nível da distribuição das horas obrigatórias de TIC, Ambiente e Igualdade de Oportunidades pelas disciplinas dos diferentes docentes “o coordenador do curso diz quantas horas há e depois nós na direção de turma perguntamos quantas horas os professores precisam (...) cada curso traz essas horas que são depois divididas pelos professores”.

Apesar de revelar algumas práticas positivas, o discurso dos entrevistados foi também rico no que respeita aos pontos fracos nas suas experiências de trabalho em equipas como a ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos, as dificuldades de operacionalização do trabalho em equipa e de um trabalho consistente de articulação horizontal do currículo a partir dos conteúdos e das competências a desenvolver, a falta de partilha de materiais e de experiências entre os pares e as reuniões pouco produtivas. Estas práticas menos conseguidas coincidem com a sua opinião sobre a necessidade de competências no trabalho de equipa para a articulação dos saberes fundamentais a nível curricular para o desenvolvimento das competências dos alunos. As palavras dos entrevistados são claras quanto ao caráter pontual do trabalho colaborativo, como indica, por exemplo, P9: -“faz-se pontualmente com algumas disciplinas, há disciplinas que se envolvem em alguns projetos, que trabalham em conjunto mas eu penso que deveria ser mais”, muito baseado no conhecimento pessoal entre alguns docentes e restringindo-se a vontades

individuais, *“houve um ano que articulei com a expressão dramática, quando surge a oportunidade faz-se um ou outro trabalho de articulação”* (P13), e na liderança das equipas pedagógicas, *“a articulação e o trabalho conjunto da equipa pedagógica depende muito das capacidades de liderança do diretor de curso”* (P9). Embora o trabalho de articulação não seja uma prática comum nas equipas pedagógicas ao nível da planificação do projeto educativo e formativo da turma, os entrevistados reconhecem essa necessidade e essa utilidade, *“eu sei que deveria haver ali, mais articulação (...) mas não temos feito”* (P5), e constataam uma diferença substancial no caso dos docentes da formação técnica, *“dentro dos conselhos de turma há uma grande diferença entre os professores da componente técnica e os professores das outras componentes”* (P12), porque *“não se trabalha por projetos, a não ser a parte técnica”* (P11). A articulação entre os docentes é extemporânea, dificultando o desenvolvimento do trabalho de preparação dos alunos para a vida ativa, mas segundo P17, devia iniciar-se mais cedo para poderem articular e conhecer as verdadeiras capacidades dos alunos, *“isso até poderia ajudar os professores a articular e a trabalhar mais em conjunto porque (...) os professores articulam mais no fim porque percebem melhor”* mas *“quando as pessoas estão entusiasmadas, fazem”* (P10). As dificuldades de operacionalização do trabalho em equipa devem-se essencialmente à falta de disponibilidade dos docentes para a realizar, ao trabalho que dá, ao tempo que leva na sua preparação e concretização, *“implica muitas horas de trabalho e as pessoas já estão nas escolas tão sobrecarregadas com tanto trabalho que há pouca disponibilidade de tempo e até de investimento pessoal para as pessoas se dedicarem a estas coisas”* (P9), à sua insegurança nas estratégias de articulação no projeto educativo e formativo dos alunos, *“poderá também haver a tal insegurança de não se saber bem o que é que se faz”* (P17), e à falta de receptividade por parte dos colegas, *“se formos mais ousados e se fizermos alguma proposta ouvimos logo: 'lá vens tu a estragar isto, isso agora ainda vai levar tempo' (...) porque está tudo organizado e formatado”* (P6). De acordo com este entrevistado, nem sequer se propõem os projetos com receio dos colegas, pois *“quando o professor está a fazer um projeto no conselho de turma ele nem sequer comunica porque não quer ser apontado como incompetente”* uma vez que essa metodologia *“é olhada como preconceito 'estes andam a perder tempo e não vão chegar a lado nenhum, não estão a ensinar coisas’*. Estas visões diferentes podem dificultar a naturalidade na abordagem das temáticas nas equipas pedagógicas e condicionar todo o trabalho subsequente em prol do

projeto educativo e formativo do aluno. De acordo com os entrevistados, a ausência de articulação horizontal do currículo deve-se também ao desconhecimento dos programas das restantes disciplinas por parte dos professores da equipa pedagógica, *“os professores não conhecem os programas dos outros professores (...) isso poderá ser uma das causas”* (P17), à ausência de planificação conjunta, *“não planificávamos em conjunto, cada disciplina fazia a sua”* (P6) e ao desconhecimento do trabalho de cada um *“o professor de Matemática também não sabe o que eu estou a dar como eu também não sei o que ele está a dar”* (P17). Deste modo, a equipa pedagógica não desenvolve um trabalho colaborativo na integração dos saberes fundamentais para o percurso educativo e formativo dos alunos, pois *“às vezes as pessoas trabalham de uma forma muito independente (...) e não colaboram muito”* (P1), o que faz com que os alunos não entendam a unidade entre as disciplinas que compõem o seu currículo, *“os alunos não conseguem ver a unidade entre as várias disciplinas que fazem parte da estrutura do curso”* (P6). Cada docente trabalha por si, de modo isolado, desenvolvendo um tipo de ensino mais funcional, *“podemos fazer esses trabalhos mais funcionais individualmente, mas não tem sido decisão do conjunto dos docentes da turma”* (P5), com recurso a instrumentos fundamentais para a vida ativa como o currículo vitae, os relatórios, etc., mas sem qualquer tipo de articulação entre docentes na apresentação e exploração destes documentos, *“o currículo vitae até foi feito, mas por iniciativa do professor de Português (...) não houve ali nenhuma articulação com as outras disciplinas”* (P5). Mesmo nas visitas de estudo, infere-se que o trabalho de articulação não é efetivo porque a equipa pedagógica desconhece os conteúdos e as competências a desenvolver nas diferentes disciplinas, como esclarece P15:

“No início do ano até reunimos para pensar nos projetos que podemos fazer com eles para o plano de atividades, como as visitas de estudo (...) têm uma área de integração e não estou muito por dentro do que eles dão aí (...) mas se nós vemos que há coisas que podemos encaixar entre Inglês e outra disciplina até podemos articular, mas (...) depois não o fazemos”

Parece-nos que o esquema operativo para a programação das visitas de estudo tem como ponto de partida a seleção de locais a visitar por parte do docente de uma das disciplinas e aos quais outros docentes poderão aderir, considerando a integração dos conteúdos da sua disciplina e a sua utilidade para os alunos. Com isto, parece-nos haver necessidade de

aprofundar esta questão para ver onde está a dificuldade e associar aqui o trabalho de articulação horizontal do currículo com a análise dos diferentes referenciais e a reconstrução curricular adequada a cada turma. Os entrevistados declaram ainda que a articulação do trabalho nas disciplinas da equipa pedagógica funciona por projetos e às vezes é difícil integrar as línguas, *“a nível do Português e do Inglês era mais complicado, mas depende do projeto, mas não tivemos integração das línguas nos projetos onde houve articulação”* (P3).

A ausência de um trabalho conjunto da equipa pedagógica ao nível da planificação do projeto educativo e formativo da turma coincide com a observação de conselhos de turma iniciais, com a análise documental das atas de um CDC, que apenas evidenciou práticas pontuais de partilha e de ligação a projetos sem qualquer consistência a nível da articulação e reconstrução curricular, e com a opinião dos docentes sobre a necessidade de competências no trabalho de equipa para a articulação dos saberes fundamentais a nível curricular para o desenvolvimento das competências dos alunos. Estas práticas menos conseguidas coincidem com as preocupações de Perrenoud (2004), que identificou problemas na cooperação profissional devido a um trabalho docente que assenta numa linha de montagem com programas anuais, na falta de cultura de cooperação e realizado à base de voluntariado, gastando mais energia para sobreviver porque têm de lutar contra o ambiente instalado.

Os entrevistados indicam ainda que os professores não partilham experiências e materiais com os seus pares, *“acho que há um problema grave na nossa profissão que é a falta de partilha”* (P10), contribuindo para uma maior dificuldade, falta de tempo e excesso de trabalho na preparação da atividade letiva, *“isto pode levar os professores a apresentar dificuldades porque não partilham ideias, experiências e materiais no grupo”* (P19). Porém, partilham mais informalmente do que em reuniões formais da equipa pedagógica, *“sobretudo resulta das conversas informais (...) ainda melhor do que fazendo uma reunião com o objetivo de partilhar (...) mais dessas conversas á mesa do café (...) na nossa hora de almoço, quando nos juntamos e conversamos”* (P18). Assim, as reuniões da equipa pedagógica centram-se mais nos critérios comuns de atuação relativamente aos comportamentos dos alunos do que nas práticas pedagógicas, pois *“não é fácil acertar agulhas porque há muitos problemas comportamentais que vêm ligados a estes alunos e o enfoque é sempre nos problemas comportamentais e nunca na prática pedagógica”* (P6). Esta dificuldade coaduna-se com a opinião revelada pelos entrevistados sobre as competências

necessárias para trabalhar com toda a equipa pedagógica nas propostas de resolução dos conflitos para melhorar o clima de aula e de escola. Outro ponto fraco do trabalho nas reuniões da equipa pedagógica diz respeito à valorização do trabalho administrativo relativamente ao trabalho pedagógico, *“o tempo que nós passamos a preencher aquilo tudo é tempo em que nós devíamos ter estado a discutir o que é que nós vamos fazer com estes meninos”* (P10), consumindo imenso tempo e sendo demasiado trabalhoso, *“enfim, muito trabalho, estas reuniões são intermináveis, trabalhamos imenso”* (P13). Além disso, as reuniões da equipa pedagógica são muitas e pouco produtivas, *“achamos que aquilo [trabalho da equipa pedagógica] é um grande incómodo, mais uma reunião no nosso trabalho, e muitas vezes aquilo que acontece na equipa pedagógica é que nós nos perdemos nos detalhes”* (P6). Estas práticas convergem com as inquietações de Perrenoud (2004) acerca da cooperação profissional, mas, de acordo com o autor, essas situações constituem, em si mesmas, razões para a cooperação, nomeadamente uma divisão de trabalho mais suave e flexível, que permite construir e fazer evoluir dispositivos de pedagogia diferenciada; uma fonte de recursos didáticos; uma orientação pedagógica coletiva supletiva da orientação individual; um recurso de formação contínua; um lugar de análise de práticas e de inovação e um contexto de construção e manutenção de equipas como garantia de coerência e de continuidade dos projetos educativos e formativos dos alunos. Assim sendo, os docentes só têm a ganhar com essa cooperação profissional.

Concluimos que as experiências dos entrevistados no âmbito do trabalho em equipas dividem-se entre experiências positivas e negativas. De acordo com as suas práticas:

- a) Constituem pontos fortes i) a articulação pedagógica entre as disciplinas principalmente entre as línguas e as disciplinas da componente sociocultural e da formação técnica com efeitos positivos para os alunos e para os professores (aprendem com o trabalho de equipa); ii) a articulação pedagógica na planificação das visitas de estudo, nas PAP, no plano de transição para a vida ativa e na interdisciplinaridade; iii) as reuniões periódicas das equipas, porque permitem um melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos, estabelecer critérios comuns de atuação e organizar o trabalho de acordo com as características dos alunos; iv) o apoio da equipa a colegas em dificuldade; v) a

continuidade das equipas; vi) a colaboração na organização administrativa; vii) o reconhecimento da necessidade e utilidade do trabalho colaborativo.

- b) Constituem pontos fracos i) a ausência de trabalho colaborativo no projeto educativo e formativo dos alunos (quando existe é muito pontual e baseia-se no conhecimento pessoal entre docentes e na liderança da equipa); ii) as dificuldades de operacionalização do trabalho em equipa porque dá muito trabalho, não têm tempo, sentem insegurança nas estratégias, há falta de receptividade dos colegas e têm receio das suas reações; iii) a ausência de um trabalho consistente de articulação horizontal do currículo a partir dos conteúdos e das competências a desenvolver porque não conhecem os referenciais das restantes disciplinas e têm dificuldades na reconstrução curricular adequada a cada turma; iv) a falta de partilha de materiais e de experiências com os pares; v) as reuniões pouco produtivas e a valorização do trabalho administrativo sobre o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 7: A VOZ DOS ALUNOS DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO - RESULTADOS OBTIDOS

1. Introdução

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos de um curso profissional e interpretamos os resultados à luz dos objetivos do estudo.

Apresentamos também a caracterização dos sujeitos entrevistados, num segundo momento da segunda fase do estudo, para compreender o contexto da recolha de dados e para os relacionar com os resultados obtidos nas entrevistas aos professores, de modo a retirar conclusões pertinentes para a determinação das necessidades de formação dos docentes de línguas dos CDC.

2. Caracterização dos Alunos Entrevistados

Apresentamos, agora, a caracterização dos cinco alunos entrevistados, que constituíram uma amostra de conveniência, uma vez que pertenciam todos a um CDC de uma escola de fácil acesso para a investigadora. Com efeito, todos os alunos entrevistados (5) pertencem ao curso de técnico de proteção civil, um curso profissional que, em caso de aprovação, lhes confere o diploma de conclusão do ensino secundário e a certificação de obtenção de uma formação profissional de nível 4. Pretende-se que estes técnicos⁷⁷ tenham três funções primordiais: 1) desenvolver atividades de prevenção de riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe; 2) participar no planeamento de atividades de atenuação dos efeitos de acidentes e de catástrofes, de proteção, socorro e assistência a pessoas e bens em perigo e 3) fazer o levantamento, previsão, avaliação e prevenção dos riscos coletivos de origem natural ou tecnológica.

Constatamos que a maioria dos entrevistados é do sexo masculino (60%) e que são jovens com idades compreendidas entre 17 e 22 anos. O seu percurso académico foi bastante irregular, com repetências de um a quatro anos, durante a escolaridade para a grande maioria (85,7%) dos alunos. O facto de se encontrarem no último ano, de já terem realizado o estágio

⁷⁷ Portaria nº1204/2008, de 17 de outubro

e de estarem já na fase de preparação da sua prova de aptidão profissional revelou-se útil pelo conhecimento sólido, relativamente ao funcionamento e trabalho realizado ao longo do curso. Acresce ainda que a maioria (71,4%) acedeu ao curso profissional depois de já ter frequentado e concluído o curso de educação e formação, tendo assim uma grande experiência em CDC.

3. Tratamento e Apresentação dos Dados

Os protocolos das cinco entrevistas aos alunos (Anexo 36) constituíram o objeto de análise de conteúdo temática, apoiado pelo guião das entrevistas, pelos resultados da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes, da análise documental das planificações de aulas e das atas das reuniões da equipa pedagógica.

Para garantir o anonimato dos alunos as entrevistas foram codificadas (da A1 à A5), representando o aluno com a letra A e o número sequencial de cada entrevista.

Seguindo um processo em que a grade de categorização foi sendo atualizada, ao mesmo tempo que integrava novas unidades de registo provenientes dos protocolos seguintes, obtivemos uma categorização cuja validade e fidelidade foi garantida através do respeito para com os objetivos da inquirição aos alunos e da nossa investigação e com o recurso a um processo pontual de intercodificação, realizado por um especialista em análise de conteúdo.

Os dados obtidos (122 unidades de registo) foram condensados e categorizados em três temas, oito categorias, dezanove subcategorias e 43 indicadores (Anexo 37).

A categorização do primeiro tema sobre a “Importância e especificidade dos CDC na perspetiva dos alunos”, exibida no Quadro 29, contempla uma categoria, três subcategorias e onze indicadores associados à pertinência e utilidade dos cursos para a aprendizagem e sucesso escolar, para o desenvolvimento de competências úteis e facilitadoras da inserção no mercado de trabalho e para a qualificação através da Prova de Aptidão Profissional.

Quadro 29: *Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema I – Importância e especificidade dos cursos de dupla certificação na perspectiva dos alunos*

| TEMA I – IMPORTÂNCIA E ESPECIFICIDADE DOS CDC NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
| A. Pertinência e utilidade | A1. Contributo para a aprendizagem e sucesso escolar | 1.1. O trabalho é uma mais-valia para o conhecimento 1.2. Aprendem a organizar a informação e a comunicar 1.3. Aprendem matérias específicas do curso 1.4. Aprendem com o estágio 1.5. O trabalho realizado no curso contribui para o sucesso escolar |
| | A2. Contributo para o desenvolvimento de competências úteis e facilitadoras da inserção no mercado de trabalho | 2.1. O trabalho prepara para a vida ativa 2.2. O Estágio é positivo 2.3 Os programas das disciplinas são pertinentes e úteis para inserção no mercado de trabalho |
| | A3. Contributo para a qualificação através da Prova de Aptidão Profissional | 3.1.Os alunos preparam a Prova de Aptidão Profissional que consiste numa apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do curso e da defesa pública do seu projeto 3.2. Os professores acompanhantes do estágio orientam e corrigem a apresentação da Prova 3.3. O Júri avalia a Prova de Aptidão Profissional |

O segundo tema “Percepções sobre as práticas de trabalho nos CDC na perspectiva dos alunos” tem quatro categorias, oito subcategorias e 16 indicadores, conforme retrata o Quadro 30.

A categoria A, sobre a percepção dos alunos relativamente às práticas de articulação interdisciplinar, integra dois conjuntos de indicadores associados a duas visões diferentes, positivas e negativas. Por um lado, referem-se à ausência de práticas de interdisciplinaridade no projeto educativo e formativo dos alunos ou à sua quase exclusividade na componente técnica e, por outro lado, a algumas práticas de articulação, de colaboração e de partilha entre docentes em quatro componentes distintas, como as visitas de estudo, a preparação das PAP, as permutas de aulas e a partilha de informações sobre os comportamentos dos alunos.

A categoria B reúne os indicadores relativos à metodologia seguida pelos docentes no acompanhamento e apoio aos alunos.

A categoria C agrupa os indicadores que mostram a percepção dos alunos sobre a relação e clima de aprendizagem considerando, por um lado, as condições e as estratégias que contribuíram para uma relação positiva entre os alunos e com os professores e, por outro lado, as dificuldades que persistem na relação com os professores e no clima de aprendizagem.

A quarta categoria (D) reflete as suas percepções sobre a avaliação das aprendizagens, onde se reúnem dois conjuntos de indicadores, sendo um conjunto relativo à facilitação da avaliação das aprendizagens e outro relativo à diversificação de instrumentos de avaliação.

Quadro 30: *Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema II – Percepções sobre as práticas de trabalho nos cursos de dupla certificação na perspetiva dos alunos*

| TEMA II – PERCEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE TRABALHO NOS CDC NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
| A. Articulação interdisciplinar | A1. Aspetos negativos: Ausência de interdisciplinaridade no projeto educativo e formativo dos alunos | 1.1. Não existe trabalho interdisciplinar 1.2. Existe mais interdisciplinaridade nas disciplinas da componente técnica |
| | A2. Aspetos positivos: Algumas práticas de articulação, de colaboração e de partilha entre docentes | 2.1. Alguns docentes fazem articulação nas visitas de estudo 2.2. Alguns professores colaboram/articulam na preparação das PAP principalmente a Diretora de Turma e a professora de Português enquanto outros cedem aulas para o desenvolvimento do projeto 2.3. Os professores partilham entre si a informação sobre as atitudes dos alunos 2.4. Os professores articulam as permutas entre si para o cumprimento das aulas previstas e ocupação dos alunos |
| B. Metodologia | B1. Acompanhamento e apoio aos alunos | 1.1. Os professores ajudam os alunos |
| | B2. Facilitação da aprendizagem | 2.1. Os professores facilitam a aprendizagem com estratégias inovadoras 2.2. Os professores concedem tempo de aula para os |

| | | |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | alunos estudarem para as provas 2.3. Os professores utilizam estratégias de preparação dos alunos para a PAP |
| C. Relação e clima de aprendizagem | C1. Relação positiva entre os alunos e com os professores | 1.1. A relação entre os alunos e com os professores é boa 1.2. A relação entre os alunos facilita a ajuda entre si 1.3. A continuidade dos professores é um fator de facilitação da empatia e conhecimento dos alunos 1.4. Os professores utilizam estratégias para criar um bom clima de sala de aula |
| | C2. Dificuldades na relação com os professores e no clima de aprendizagem | 2.1. A relação com alguns professores é difícil porque os alunos sentem que os professores fazem discriminação 2.2. O clima de sala de aula não facilitava a aprendizagem e a relação |
| D. Avaliação das aprendizagens | D1. Facilitação da avaliação | 1.1. A avaliação dos módulos foi mais facilitada |
| | D2. Diversificação de instrumentos de avaliação | 2.1. A avaliação foi realizada com recurso a instrumentos diversificados |
| | | 2.2. A avaliação formal à base de testes foi substituída por outros elementos de avaliação |

O terceiro tema “Representações sobre interesses, motivações, dificuldades, problemas no desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos e propostas de melhoria na perspetiva dos alunos” abrange três categorias com oito subcategorias e treze indicadores, conforme se observa no Quadro 31.

A categoria A – Interesses predominantes - contém três subcategorias e seis indicadores alusivos ao curso, aos conteúdos, às estratégias e atividades que corresponderam aos interesses e expectativas dos alunos.

A categoria B - Dificuldades e problemas - engloba três subcategorias e quatro indicadores sobre o absentismo, o insucesso e o abandono escolar devido às características dos alunos, os preconceitos que existem contra os cursos por parte de toda a comunidade educativa e da sociedade em geral e a exigência dos cursos.

Quadro 31: *Categorias, subcategorias e indicadores relativos ao tema III – Representações sobre interesses, motivações, dificuldades, problemas, no desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos e propostas de melhoria na perspectiva dos alunos*

| TEMA III– REPRESENTAÇÕES SOBRE INTERESSES, MOTIVAÇÕES, DIFICULDADES, PROBLEMAS, NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DOS ALUNOS E PROPOSTAS DE MELHORIA NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
| A. Interesses predominantes | A1. O curso | 1.1. Corresponde aos interesses e expectativas dos alunos. 1.2. As disciplinas são adequadas aos cursos. |
| | A2. Os conteúdos | 2.1. São do conhecimento e do interesse dos alunos 2.2. São adequados ao curso |
| | A3. As estratégias e atividades | 3.1. A metodologia corresponde aos interesses dos alunos 3.2. As atividades práticas, as visitas de estudo, o trabalho de projeto e de grupo, o recurso às TIC e as atividades lúdicas correspondem aos interesses e motivações dos alunos |
| B. Dificuldades e problemas | B1. Absentismo, insucesso e abandono escolar devido às características dos alunos | 1.1. Alguns alunos não têm interesse nos cursos e desistem da escola. 1.2. Alguns alunos têm insucesso escolar por falta de assiduidade e de interesse. |
| | B2. Preconceitos contra os cursos | 2.1. Existe preconceito em relação aos cursos por parte de professores, de funcionários, de alunos e da sociedade em geral por se pensar que estas turmas são compostas por alunos com insucesso escolar |
| | B3. Exigência dos cursos | 3.1. Os cursos são difíceis e exigentes |
| C. Propostas de melhoria | C1. Mudanças no currículo e programas | 1.1. Deviam trabalhar mais na Língua e na área técnica 1.2. Deviam ter mais contacto com a atividade profissional |
| | C2. Mudanças na metodologia | 2.1. Deviam ter mais atividades práticas e menos aulas expositivas |

A categoria C – Propostas de melhoria - reúne duas subcategorias e três indicadores com propostas de mudança no currículo e nos programas bem como na metodologia utilizada pelos professores para melhorar os cursos e o desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos.

4. Importância e Especificidade dos Cursos de Dupla Certificação na Perspetiva dos Alunos

Na perspetiva dos alunos, os CDC são importantes, pertinentes e úteis, pois contribuem para a aprendizagem e sucesso escolar (12 U.R.), para a sua qualificação através da PAP (10 U.R.) e para o desenvolvimento de competências úteis e facilitadoras da sua inserção no mercado de trabalho (6 U.R.), conforme se constata no Quadro 32 e Anexo 37.

Quadro 32: Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema I – Importância e especificidade dos cursos de dupla certificação na perspetiva dos alunos

| TEMA I – IMPORTÂNCIA E ESPECIFICIDADE DOS CDC NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|------|-----------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Sub cat. | Sub cat. | % Sub cat. | Sub cat. | Cat. | % Cat. |
| A: PERTINÊNCIA E UTILIDADE | | | | | | |
| A1. Contributo para a aprendizagem e sucesso escolar | 5 | 4 | 80% | 12 | 28 | 100% |
| A2. Contributo para o desenvolvimento de competências úteis e facilitadoras da inserção no mercado de trabalho | 3 | 4 | 80% | 6 | | |
| A3. Contributo para a qualificação através da PAP | 3 | 5 | 100% | 10 | | |

Consideram que o trabalho realizado no curso foi uma mais-valia para o conhecimento e para o sucesso escolar, como refere, por exemplo, A1: -“*as aulas de línguas são uma mais-valia para o nosso conhecimento*”, pois aprenderam os conteúdos específicos do curso e a organizar a informação e a comunicar “*Aprendi várias coisas. Que temos de limpar os leitos dos rios porque podem causar uma cheia mais facilmente*” (A2). Através da preparação da PAP, que consiste numa apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do curso, os alunos organizam a defesa pública do seu projeto, “*fazemos trabalhos em PowerPoint para preparar a PAP e a defesa da PAP*” (A5), sob orientação dos professores acompanhantes do estágio que corrigem a apresentação dessa prova e que é, posteriormente, objeto de avaliação por um Júri. Os alunos aprenderam também com o estágio, o que se revelou positivo como preparação profissional. O trabalho realizado no curso prepara para a vida ativa, “*este trabalho serve para quando eu sair da escola que estou mais preparada*” (A2), e os

programas das disciplinas são pertinentes e úteis para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, “*um programa que nos prepara para quando formos trabalhar*” (A3).

5. Práticas de Trabalho nos Cursos de Dupla Certificação na Perspetiva dos Alunos

Os alunos pronunciaram-se sobre as práticas de trabalho nos CDC, centrando-se nas questões da articulação interdisciplinar ou da sua ausência, da metodologia facilitadora da aprendizagem ou do facilitismo, da relação facilitadora do clima de aprendizagem e da facilitação na avaliação das aprendizagens ou o recurso a instrumentos diversificados.

Como se constata no Quadro 33 e no Anexo 37, os alunos entrevistados produziram um discurso mais rico sobre as práticas de articulação disciplinar (20 U.R.) e este foi também o único assunto tratado por todos os alunos, quer no que diz respeito aos aspetos positivos ou aos negativos.

Quadro 33: *Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema II – Perceção sobre as práticas de trabalho nos cursos de dupla certificação na perspetiva dos alunos*

| TEMA II – PERCEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE TRABALHO NOS CDC NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|-----------|----------|------|--------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Sub cat. | Sub cat. | % Subcat. | Sub cat. | Cat. | % Cat. |
| A: ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR | | | | | | |
| A1. Aspetos negativos: Ausência de interdisciplinaridade no projeto educativo e formativo dos alunos | 2 | 5 | 100% | 8 | 20 | 44% |
| A2. Aspetos positivos: Algumas práticas de articulação, de colaboração e de partilha entre docentes | 4 | 5 | 100% | 12 | | |
| B: METODOLOGIA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM | | | | | | |
| B1. Acompanhamento e apoio aos alunos | 1 | 1 | 20% | 3 | 8 | 17% |
| B2. Facilitação da aprendizagem | 3 | 3 | 60% | 5 | | |
| C: RELAÇÃO E CLIMA DE APRENDIZAGEM | | | | | | |
| C1. Relação positiva entre os alunos e com os professores | 4 | 3 | 60% | 8 | 11 | 24% |
| C2. Dificuldades na relação com os professores e no clima de aprendizagem | 2 | 2 | 40% | 3 | | |

| D: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | | | | | | |
|-------------------------------------------------|---|---|-----|---|---|-----|
| D1. Facilitação da avaliação | 1 | 2 | 40% | 4 | 7 | 15% |
| D2. Diversificação de instrumentos de avaliação | 2 | 3 | 60% | 3 | | |

Seguiram-se a relação e o clima de aprendizagem, com pouco mais de metade das unidades de registo da primeira categoria (11 U.R.), a metodologia facilitadora da aprendizagem com o acompanhamento e o apoio aos alunos bem como outras estratégias (8 U.R.) e a avaliação das aprendizagens (7 U.R.).

5.1. Articulação interdisciplinar ou sua ausência?

Todos os alunos referiram a ausência de interdisciplinaridade no seu projeto educativo e formativo. Confirmam esta carência com duas situações: não existe qualquer trabalho interdisciplinar, pois “*cada disciplina tem a sua matéria*” (A1, A2) e cada projeto de trabalho realizado diz respeito apenas aos conteúdos da disciplina em questão “*cada projeto era com a matéria que os stores tinham para dar os módulos da disciplina*” (A4). Porém, dois alunos referem que a interdisciplinaridade se realiza mais nas disciplinas da componente técnica “*não fizemos muito [trabalho interdisciplinar], é mais na parte técnica*” (A4) / “*nas disciplinas técnicas os trabalhos são assim [interdisciplinares]*” (A5). Não obstante, existem ainda algumas práticas positivas de articulação, de colaboração e de partilha entre os docentes, como revelam todos os alunos. Alguns docentes fazem articulação nas visitas de estudo, “*sim [articulação], aí [nas visitas de estudo] sim, vamos sempre com vários stores e temos que fazer relatórios para as disciplinas, para avaliar*” (A5), colaboram ou articulam na preparação das PAP, principalmente a diretora de turma e a professora de Português, “*nem todos, a diretora de turma é que nos está a ajudar e a professora de Português*” (A1), enquanto outros professores cedem aulas para o desenvolvimento do projeto, “*os outros professores perguntam como está o nosso trabalho e também nos dão aulas para adiantarmos, nós pedimos e eles dão esse tempo*” (A4). Os professores partilham entre si a informação sobre as atitudes dos alunos na sala de aula, “*os professores falavam uns com os outros sobre nós, assim sobre o comportamento*” (A2), incluindo as questões relativas à sua falta de assiduidade, “*os professores falam de nós, quando algum falta, quando há problemas*” (A4), mas esta partilha assume maior importância junto do diretor de turma

porque lhe são comunicadas todas as situações que ocorrem na sala de aula, *“dizem sempre à DT o que se passa nas aulas, a DT sabe sempre tudo”* (A3). Outro domínio onde se verifica a articulação entre os docentes é nas permutas entre si para cumprirem as aulas previstas e para os alunos estarem ocupados, *“em termos de horas quando um não pode, falam com os outros para ir dar e assim temos as aulas todas”* (A1).

Constata-se nas entrevistas dos alunos que a articulação interdisciplinar não é uma prática geral, regular e consistente porque, na sua perspetiva, os conteúdos das diversas disciplinas são diferentes e não permitem essa interdisciplinaridade, embora haja alguns domínios onde a articulação, a colaboração e a partilha possam existir, principalmente nas visitas de estudo, nas questões comportamentais dos alunos e na gestão flexível do horário das disciplinas dentro dos limites previstos no seu elenco modular.

5.2. Metodologia Facilitadora da Aprendizagem ou Facilitismo?

Os alunos referem que os professores utilizam uma metodologia facilitadora da aprendizagem nos CDC. Na sua perspetiva os professores acompanham e apoiam os alunos, ajudando-os, *“pensei que não era capaz de perceber nada, mas as storas ajudam (...) os professores também ajudam”* (A3), facilitando a aprendizagem com novas estratégias, *“só que [os professores] sabem dar a volta à matéria e fica tudo mais facilitado e melhor”* (A2), concedendo tempo de aula para os alunos estudarem para as provas, *“quando temos um teste deixam-nos estudar para o teste”* (A1), e utilizando estratégias de preparação dos alunos para as PAP, *“alguns [trabalhos] apresentávamos, agora por fim, para ganharmos mais experiência para apresentarmos a nossa prova de aptidão profissional”* (A2), para que os alunos obtenham sucesso. Na sua perspetiva, não se trata de facilitismo mas de um acompanhamento muito próximo por parte dos professores e de apoio individual, em caso de dificuldade, utilizando também a estratégia de apresentação dos trabalhos aos colegas para se prepararem para a prova pública de conclusão do curso.

5.3. Relação Facilitadora do Clima de Aprendizagem?

Os alunos entrevistados referiram que a relação positiva entre os alunos e os professores contribui para a criação de um bom clima de aula para a aprendizagem, mas

também apresentaram os problemas sentidos neste âmbito. A continuidade dos professores é um fator de facilitação da empatia e conhecimento dos alunos, *“a professora de Português foi sempre a mesma, é melhor assim, porque assim os professores conhecem-nos melhor”* (A5), e deste modo os alunos, *“não faltam ao respeito com os professores”* (A3), mas estes também encontraram estratégias para criar esse bom clima de aula ao permitirem que os alunos ouçam música enquanto realizam a pesquisa nos computadores, *“nós trazemos sempre os phones para não incomodarmos os nossos colegas e os nossos professores e é mais relaxante quando os professores nos dão autorização (...) [usamos] só quando estamos a fazer algum trabalho no computador com pesquisa”* (A5). Concomitantemente, a relação entre os alunos também é facilitadora da aprendizagem, uma vez que se ajudam mutuamente como nos explicou o entrevistado A5: *“-estou a ajudar o colega (...) porque ele não pôde vir na última aula”*. Contudo, os alunos entrevistados apresentaram igualmente as dificuldades na relação com os professores e no clima de aprendizagem, referindo-se ao sentimento de discriminação por parte de alguns, *“há stores que às vezes em vez de nos ajudar ainda nos enterram mais, não querem saber, não é terem tempo, não vão com a nossa cara, porque ajudam uns e outros não ajudam”* (A4). Reconhecem ainda que o clima de sala de aula compromete o desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos, pois *“às vezes há alguma confusão, principalmente no início do ano que torna-se difícil para os professores darem as aulas e havia muita confusão nas aulas”* (A3). Conclui-se que se a relação for positiva é facilitadora do clima para a aprendizagem e se apresentar dificuldades condiciona o ambiente da sala de aula, comprometendo o trabalho, a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Por sua vez, um bom clima de sala de aula também pode facilitar a relação entre os alunos e entre estes e os professores.

5.4. Avaliação das Aprendizagens Facilitada ou Diversificada?

De acordo com o discurso dos alunos a avaliação das aprendizagens foi facilitada e diversificada. Referem que a avaliação dos módulos foi mais facilitada quando comparada com o ensino regular, *“os módulos foi mais facilitado (...) facilitam mais do que no ensino normal”* (A2), mas recorreu a instrumentos de avaliação diversificados, *“fizemos alguns trabalhos com pesquisa, computadores mas era para fazer os módulos”* (A4) / *“a avaliação (...) fizemos alguns com testes e outros com trabalhos, o trabalho foi facilitado à base de*

pequenos trabalhos” (A2). Assim, a avaliação formal à base de testes foi substituída por outros elementos de avaliação como esclarece A5: -“*fizemos muitos trabalhos este ano, o ano passado a matéria era diferente e a avaliação foi mais à base de testes, este ano há mais trabalhos*”. Para os alunos o recurso aos testes ou a outros elementos de avaliação depende sobretudo do tipo de conhecimentos a testar.

6. Interesses e Motivações *Versus* Dificuldades e Problemas no Desenvolvimento do Processo Educativo e Formativo dos Alunos e Propostas de Melhoria

O discurso dos alunos também se centrou nas suas representações sobre os interesses e motivações relativamente aos cursos bem como sobre as dificuldades e problemas que enfrentaram no desenvolvimento do seu processo educativo e formativo e apresentaram ainda algumas propostas de melhoria.

Como constatamos no Quadro 34 e no Anexo 37, o discurso dos alunos é mais abundante no que respeita aos seus interesses predominantes (28 U.R.).

Quadro 34: *Distribuição da frequência dos indicadores, das unidades de contexto e das unidades de registo por categoria e subcategoria do tema III – Representações sobre interesses, motivações, dificuldades, problemas, no desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos e propostas de melhoria na perspetiva dos alunos*

| TEMA II – REPRESENTAÇÕES SOBRE INTERESSES, MOTIVAÇÕES, DIFICULDADES, PROBLEMAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DOS ALUNOS E PROPOSTAS DE MELHORIA NA PERSPETIVA DOS ALUNOS | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|-----------|----------|------|--------|
| CATEGORIAS E RESPETIVAS SUBCATEGORIAS | IND. | U. C. | | U. R. | | |
| | Sub cat. | Sub cat. | % Subcat. | Sub cat. | Cat. | % Cat. |
| A: INTERESSES PREDOMINANTES | | | | | | |
| A1. O curso | 2 | 4 | 80% | 13 | 28 | 64% |
| A2. Os conteúdos | 2 | 3 | 60% | 4 | | |
| A3. As estratégias e atividades | 2 | 4 | 80% | 11 | | |
| B: DIFICULDADES E PROBLEMAS | | | | | | |
| B1. Absentismo, insucesso e abandono escolar devido às caraterísticas dos alunos | 2 | 2 | 40% | 4 | 11 | 25% |
| B2. Preconceitos contra os cursos | 1 | 1 | 20% | 3 | | |
| B.3 Exigência dos cursos | 1 | 3 | 60% | 4 | | |
| C. PROPOSTAS DE MELHORIA | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------|---|---|-----|---|---|-----|
| C1. Mudanças no currículo e nos programas | 1 | 1 | 20% | 3 | 5 | 11% |
| C2. Mudanças nas metodologias | 1 | 2 | 20% | 2 | | |

Seguiram-se as dificuldades e problemas com menos de metade das unidades de registo da primeira categoria (11 U.R.) e as propostas de melhoria também com menos de metade das unidades de registo da segunda categoria (5 U.R.), sendo, portanto muito expressivos em relação aos seus interesses e motivações no âmbito do curso, dos conteúdos, das estratégias e das atividades.

De um modo geral, o curso corresponde aos seus interesses e expectativas, chegando até a surpreender pela positiva, *“foi uma experiência nova, diferente do que é no curso normal”* (A1), e a criar motivação para os estudos, *“estou contente com o curso, tenho pena que já esteja a acabar”* (A4). O currículo está adequado com disciplinas e conteúdos pertinentes e adequados ao desenvolvimento do processo educativo e formativo dos alunos de acordo com a sua saída profissional, *“as disciplinas são boas para o curso”* (A1), e são já do conhecimento dos alunos antes de iniciarem as aulas, porque se informam junto dos colegas do ano anterior, *“nós já sabíamos mais ou menos a matéria que íamos dar [nas línguas] porque perguntámos aos nossos colegas dos outros anos”* (A1).

A metodologia corresponde aos seus interesses, *“sim, gosto da metodologia das aulas de línguas”* (A2, A3, A5), bem como as atividades práticas, *“gosto mais das aulas práticas de Português e também de Inglês (A1), nomeadamente o trabalho de grupo, “fazemos muitos trabalhos de grupo, no primeiro ano é que foi muito difícil porque não fazíamos trabalhos “ (A3), o recurso às TIC, “gosto dos trabalhos práticos nos computadores” (A3), o trabalho de projeto e as visitas de estudo, “realizar o trabalho em conjunto, trabalho em grupo, trabalhos nos computadores, apresentar os trabalhos, os PowerPoints, as visitas de estudo. Gostei de apresentar estes trabalhos. Gostei de apresentar estes trabalhos porque são uma mais-valia para a apresentação da PAP” (A1), bem como as atividades lúdicas com a respetiva exploração científica e pedagógica, “por exemplo a Português víamos muitos filmes e depois dava uma ficha, mas os filmes eram de acordo com a matéria que estávamos a dar” (A5), porque ficam com mais atenção e aprendem melhor, “gosto das aulas com os filmes porque é mais fácil estarmos com atenção” (A3).*

Por outro lado, os alunos entrevistados centraram as dificuldades e os problemas no absentismo, insucesso e abandono escolar, devido às características dos alunos, pois alguns não têm interesse nos cursos e desistem da escola, “*mas houve outros alunos que não quiseram aproveitar e desistiram, não tiveram interesse*” (A4), principalmente no primeiro ano, “*eram 25 no primeiro ano e chegaram ao fim [do curso] apenas 7. Foi mais no primeiro ano que desistiram todos*” (A3), outros reprovam por falta de assiduidade e de interesse, “*os outros alunos chumbaram por causa das faltas, se calhar não tinham interesse*” (A3). A estas dificuldades acresce o preconceito contra os cursos por parte de professores, de funcionários, de alunos e da sociedade em geral por se pensar que estas turmas são compostas por alunos com insucesso escolar, como lamenta o aluno A4: “*há preconceito em relação ao curso (...) há alguns professores que dizem que o curso é para os burros (...) e funcionários e alguns alunos da escola também dizem que os cursos são para os burros*”. Na sua opinião, a exigência dos cursos é também um problema, pois são difíceis e trabalhosos, “*os cursos também não são fáceis. Tem que se dar ao chinelo como diz o povo. O curso é um pouco difícil. Tem que se trabalhar*” (A4), com conteúdos difíceis, “*a matéria é que é chata e difícil*” (A3), ou ainda mais difíceis do que nos restantes cursos como confirmam também os docentes, “*os professores dizem que as matérias são mais difíceis*” (A2).

Como propostas de melhoria, alguns alunos entrevistados sugerem mudanças no desenvolvimento do currículo e dos programas bem como nas metodologias. Na sua opinião deviam trabalhar mais na língua e na área técnica e ter mais contacto com a atividade profissional, “*devíamos ir mais ao CDOS, é o Centro Distrital de Operações de Socorro*” (A2). A metodologia também devia ser diferente com mais atividades práticas e menos aulas expositivas, “*podíamos ter mais aulas práticas desde o primeiro ano para as aulas não serem uma seca, eu gosto de aprender com os trabalhos e alguns professores dão-nos seca com as aulas*” (A3).

Em síntese, o curso, o currículo, os programas, as estratégias e as atividades correspondem aos interesses predominantes dos alunos. Contudo, existem algumas dificuldades e problemas que os alunos atribuem aos próprios alunos, como o absentismo, o desinteresse, o insucesso e o abandono escolar, e aos outros, como o preconceito contra os cursos e ao próprio curso como a elevada exigência do currículo. Apresentam propostas de melhoria para tornar os cursos ainda mais práticos e ligados ao contexto profissional,

deixando antever que estes alunos gostam de atividades pertinentes para o desenvolvimento de competências úteis para o campo profissional.

7. Cruzando Opiniões dos Alunos com a dos Docentes

Cruzando a informação obtida nas entrevistas aos alunos com os dados recolhidos nas entrevistas aos professores de línguas dos CDC, conclui-se que ambos têm uma opinião convergente em relação à importância e especificidade dos CDC, identificando os mesmos contributos relativamente à aprendizagem e sucesso escolar, ao desenvolvimento de competências para inserção na vida ativa e à dupla certificação, escolar e profissional. Os dois grupos de entrevistados consideram que estes cursos de matriz vocacional e qualificante melhoram a aprendizagem dos alunos e a sua competência comunicativa com a apresentação de trabalhos de projeto (A1, A2, A3, A5, P4, P12, P14, P17) e são bem-sucedidos na formação em contexto de trabalho com a mais-valia do estágio integrado, onde desenvolvem competências mais próximas do contexto profissional (A2, P4, P6, P7, P8, P9, P14). De acordo com um aluno (A2) o estágio foi bom, *“Mas eu gostei do estágio. O estágio foi positivo. (...) Andei nas carrinhas amarelas, na limpeza das matas”*, fator que pode ajudar a compreender que os alunos melhorem a sua conduta depois dessa prática como reconhecem os professores (P4, P20). A boa preparação técnica, a nível teórico ou prático, onde se desenvolvem competências específicas para a vida ativa, revelada pelos professores (P1, P4, P5, P6, P7, P14, P15, P17, P18, P19) é confirmada também pelos alunos, como por exemplo, *“Cada uma [disciplina] tem um programa que nos prepara para quando formos trabalhar”* (A3) / *“para a nossa vida quando acabarmos a escola”* (A1). De acordo com os dois grupos de entrevistados os cursos são importantes para a conclusão dos estudos e para a integração dos alunos no mercado de trabalho, cumprindo assim também a finalidade dos mesmos, enunciada nos documentos orientadores desta oferta educativa. Neste sentido, confirma-se a necessidade de os docentes deterem competências na dimensão da preparação dos alunos para o mundo do trabalho, ajudando-os a desenvolver a sua autonomia e criatividade e desenvolvendo competências úteis de integração no campo profissional.

No que respeita à articulação interdisciplinar, de um modo global, as posições dos alunos e dos professores de línguas dos CDC são coincidentes. Todos os alunos e a grande

maioria dos docentes convergem na apresentação de aspetos negativos relacionados com a ausência de um trabalho interdisciplinar e de colaboração na integração de saberes no projeto educativo e formativo dos alunos (A1, A2, A3, A4, A5, P1, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P18, P19, P20) e também quanto à exceção na componente técnica que faz essa articulação (A4, A5, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P18), corroborando as conclusões do estudo anterior (Santos, M. R., 2009b) em que os docentes de línguas apresentam mais dificuldades do que os professores dos restantes departamentos e em especial os professores da parte técnica. Os alunos confirmam que trabalham isoladamente em cada disciplina, como destacam, por exemplo A3: -*“Fizemos alguns trabalhos nos computadores para as disciplinas mas os trabalhos eram diferentes”* ou A5: -*“Não. [não fazemos trabalhos com as matérias das várias disciplinas]*, representando a falta de planificação conjunta com a integração de saberes fundamentais para o projeto educativo e formativo dos alunos que os docentes elencaram e justificaram com o desconhecimento dos programas das disciplinas que compõem o currículo dos cursos, com uma cultura profissional individualista e com a sua insegurança na utilização de estratégias partilhadas. Convergem igualmente nos aspetos positivos de algumas práticas isoladas de articulação, colaboração e partilha entre os docentes da equipa pedagógica, como por exemplo, as visitas de estudo onde três alunos (A1, A2, A3) confirmam as práticas de articulação reveladas por seis docentes entrevistados (P1, P3, P9, P15, P18, P19). A colaboração na preparação da PAP e do plano de transição para a vida ativa foi referida por três alunos e quatro docentes (A1, A3, A4, P10, P15, P17, P18) que, segundo A4, se preocupam com a criação de condições para o desenvolvimento desse trabalho *“Os outros professores perguntam como está o nosso trabalho e também nos dão aulas para adiantarmos. Nós pedimos e eles dão esse tempo”*. A maioria dos alunos confirma que entre os professores existe partilha de informação sobre os seus comportamentos e assiduidade (A2, A3, A4, A5, P3, P4, P6, P9, P10, P13, P15, P18, P19, P20), tendo A5 explicitado esse aspeto deste modo: -*“Alguns [professores] falam uns com os outros. Também falam muito dos alunos, basicamente dos comportamentos e se a gente faltar”*. De facto, já os docentes haviam dito que nas reuniões da equipa pedagógica este era o assunto principal. Finalmente, a opinião do aluno A1 sobre a articulação que existe nas permutas de aulas entre os docentes, *“em termos de horas quando um não pode, falam com os*

outros para ir dar e assim temos as aulas todas”, coincide com a prática anunciada por P4 sobre a gestão do horário dos alunos realizada nas reuniões da equipa pedagógica.

Contudo, existe uma divergência entre os alunos e alguns professores (8) sobre o trabalho de articulação ao nível das temáticas, das estratégias e das atividades da Língua Estrangeira com a Língua Portuguesa e com a Área de Integração da componente sociocultural. Enquanto os primeiros referem a ausência dessa articulação, os segundos mencionam esse trabalho, não de forma muito expressiva, pois seis destes docentes referem-se simultaneamente à ausência dessa prática e às razões para tal circunstância, como a dificuldade de integração das línguas nos projetos, o trabalho que dá fazer articulação, a dependência da liderança pedagógica e do estilo dos docentes que compõem a equipa pedagógica, a insegurança nas estratégias e o desconhecimento dos programas das diferentes disciplinas. Inferimos que, dependendo das circunstâncias, podem existir apontamentos de articulação pontual, mas não como prática regular, informada e consistente.

Conclui-se, deste modo, pela ausência de práticas colaborativas de articulação interdisciplinar e que quando estas existem são pontuais e dependentes de boa vontade dos docentes em vez de traduzirem um trabalho de interpretação dos programas e de articulação dos mesmos em projetos de desenvolvimento das competências essenciais e integradas para a unidade do projeto educativo e formativo destes alunos. Esta situação coaduna-se com a necessidade de competências nesta dimensão da articulação do trabalho da equipa pedagógica, identificada por um conjunto de docentes de línguas (P5, P6, P7, P9, P10, P12, P17, P18, P20), nomeadamente a capacidade de articular o currículo de forma horizontal e vertical, integrando os saberes fundamentais no percurso educativo e formativo dos alunos, bem como a capacidade de trabalhar com toda a equipa pedagógica nas propostas e estratégias de resolução de conflitos para melhorar o clima de sala de aula e de escola. Acresce a sincronia com a identificação das necessidades de formação prioritária no domínio das metodologias e estratégias de ensino, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, com enfoque nas técnicas de liderança, na articulação entre conteúdos e competências e no trabalho de grupo ou de equipa (P6, P7, P9, P17, P20). Encontra-se ainda eco na necessidade de formação em conjunto com os docentes da componente técnica para aprenderem a desenvolver projetos interdisciplinares (P18, P20) uma vez que estes docentes já os realizam, e em modalidades que privilegiem a investigação ação (P1, P4, P6, P14, P17, P20), em

contexto de trabalho, para que seja possível a operacionalização destas práticas, a construção e a partilha de materiais, e a comunicação das dificuldades para poderem encontrar soluções e sentirem maior segurança nestas metodologias e também para poderem partilhar as boas práticas e os seus êxitos, valorizando exponencialmente a formação.

Tanto os alunos como os professores elegem a metodologia de acompanhamento e apoio aos alunos como uma prática de êxito facilitadora da aprendizagem e do sucesso (A1, A2, A3, A4, P1, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P17, P18, P19), porque, segundo os professores, a dimensão das turmas e a carga horária das disciplinas de línguas favorecem uma relação de maior proximidade com os alunos, de diálogo, de ajuda e de respeito pelo seu ritmo e capacidades. Inferimos que esta metodologia é importante, pois, para além de ser referida pelos dois grupos de entrevistados, está em sintonia com as competências indicadas pelos docentes (P9, P15, P17, P18) como necessárias para trabalhar com este tipo de cursos, nomeadamente a capacidade de fazer o acompanhamento individual dos alunos e de lhes dar o reforço positivo bem como a capacidade de colaborar no plano de transição do aluno para a vida ativa, através de estratégias pertinentes. Conclui-se assim que se trata de uma metodologia facilitadora da aprendizagem e do sucesso e não de facilitismo com um pendor negativo.

Ambos os grupos de entrevistados, alunos e professores, confirmam que a relação entre os alunos e com os professores determina o clima para a aprendizagem. Contudo, enquanto os alunos A3, A4 e A5 falam da existência de uma relação positiva nos CDC apenas dois professores (P1, P8) a indicaram como uma prática de sucesso. Circunscreveram essa boa prática a fatores sociais e emocionais, baseados no conhecimento mútuo e na empatia que decorre da continuidade dos docentes nas turmas, bem como nas boas práticas relacionais, construídas com base no diálogo entre os professores e os alunos. É de destacar o facto de um aluno (A5) ter anunciado que os professores utilizam estratégias para criar um bom clima de aula, como por exemplo, ouvirem música enquanto executam as atividades no computador, servindo esta metodologia como uma solução encontrada para as dificuldades que alguns docentes (P5 P9 P13 P14 P15 P20) sentem nas práticas de gestão do clima de aula com os trabalhos de grupo. Estas dificuldades materializam as competências necessárias verbalizadas pelos docentes (P1, P4, P5, P7, P15, P17, P19, P20), nomeadamente a capacidade de estabelecer uma relação de empatia, proximidade e de entendimento com os alunos para os

poderem ajudar e encorajar a trabalhar e de preparação para o seu acompanhamento no percurso académico para melhorar a relação. Por outro lado, ambos os grupos, alunos e professores (A3, A4, P1, P2, P5, P6, P7, P8, P12, P13, P14, P15, P19, P20), veem dificuldades na relação que são causadoras do mau clima de aula e não facilitam a aprendizagem, embora essas dificuldades sejam muito mais expressivas por parte dos docentes. Com efeito, referem-se à complexidade de construírem uma relação pedagógica, assente no princípio do equilíbrio entre a exigência, o respeito, a disciplina, a autoridade e o à vontade, o conforto e a confiança dos alunos, bem como à gestão da disciplina e do tempo útil de aula com a resolução dos conflitos e dos problemas comportamentais. Estas dificuldades justificam as competências necessárias para criar um bom clima de aula e a necessidade de formação neste âmbito, principalmente em técnicas para a resolução de problemas para lidar com alunos com comportamentos desviantes e situações imprevistas e em psicologia para lidar com este perfil de alunos, como destacam os docentes (P1, P8, P14, P15, P19, P20). Para a compreensão dos problemas relacionais, também não é displicente o contributo da referência do entrevistado A4 relativamente à discriminação que os alunos dizem sentir por parte dos professores. Conclui-se que a relação tem importância na construção do clima de aprendizagem e que alunos e professores partilham práticas positivas mas também muitas dificuldades neste âmbito.

Enquanto os alunos (A2 e A4) se referem à facilitação da avaliação como um aspeto positivo, os professores (P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P19) aludem ao facilitismo numa perspetiva negativa que degrada a filosofia dos cursos e causa dificuldades no desenvolvimento da autonomia e das competências dos alunos. Mas ambos os grupos de entrevistados (A2, A4, P1, P3, P4, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P20) estão de acordo quanto à diversificação dos instrumentos de avaliação e à substituição da avaliação mais formal, à base de testes, por uma avaliação com recurso a outros elementos mais curtos, mais simples e mais variados, incluindo trabalhos de grupo, projetos, o conjunto de atividades realizadas, a reorganização da informação e exercícios *online* para avaliar diferentes competências. Estas indicações coincidem com a opinião de quatro docentes entrevistados (P10 P16 P19 P20) sobre a necessidade de os professores de línguas terem competência para avaliar de maneira diferente. Conclui-se que alunos e docentes concordam

que a avaliação é diversificada e essa condição contribui para a facilitação da aprendizagem e para a conclusão dos módulos com melhores resultados.

As representações dos alunos entrevistados sobre os interesses, motivações, dificuldades e problemas, no desenvolvimento do seu processo educativo e formativo bem como as suas propostas de melhoria não se afastam das representações que os docentes entrevistados têm sobre esses pontos fortes e pontos fracos dos alunos. Com efeito, a expressão dos alunos sobre os seus interesses predominantes no âmbito dos conteúdos e das estratégias e metodologias confirma as indicações dos docentes sobre a necessidade de competências nas dimensões da organização e gestão do currículo e das estratégias e metodologias para selecionar e aprofundar os conteúdos essenciais, de acordo com os interesses, expectativas, características e evolução dos alunos e com o conhecimento dos cursos para aprendizagem das línguas (P1, P4, P5, P6, P8, P12, P13, P15, P17, P18, P19, P20). Todos os alunos confirmam igualmente as perceções dos docentes entrevistados quanto aos aspetos bem-sucedidos nos cursos, nomeadamente a relação teoria prática que se coaduna com os seus interesses predominantes por atividades práticas e por estarem sempre em ação (A1, A2, A3, A4, A5, P3, P5, P6, P8, P10, P15, P17, P18, P20). As atividades que fazem parte dos interesses dos alunos correspondem àquelas que os docentes identificam como práticas de êxito, estando ambos os grupos em consonância quanto à utilização da metodologia de trabalho de projeto, com recurso à pesquisa, seleção e organização da informação e apresentação de resultados bem como à utilização de materiais e recursos diversificados incluindo as tecnologias educativas e lúdicas (A1, A2, A3, A5, P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P17, P18, P19, P20).

Quanto às dificuldades e problemas mais frequentes anunciados pelos alunos são exatamente os mesmos indicados pelos docentes entrevistados. A desmotivação, desinteresse, absentismo e percurso irregular com insucesso nas línguas foram as características dos alunos que condicionaram o seu sucesso nos cursos, acabando por desistir logo no primeiro ano do curso, segundo dois alunos entrevistados (A3, A4), que confirmam as representações gerais da maioria dos docentes entrevistados sobre os cursos e os alunos e também as dificuldades que tiveram nas práticas de trabalho nesta valência de matriz vocacional (P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P17). O preconceito contra os cursos por parte da comunidade educativa e da sociedade em geral, anunciada pelo aluno entrevistado A4: -“*Ainda há preconceito em*

relação ao curso” constitui também uma matéria comum à maioria dos doentes entrevistados estando esta problemática associada ao percurso irregular, maus resultados académicos e comportamentos desviantes dos alunos (A4, P1, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P17). A exigência dos cursos, com a qual o aluno A3 não contava “*Eu pensava que era mais fácil. Foi difícil mas já passou*” e afirmada também por outros dois alunos, confirma as dificuldades que alguns docentes revelaram relativamente à exigência do currículo com conteúdos difíceis e trabalhosos (A2, A3, A4, P9, P15, P18, P19).

Ambos os grupos de entrevistados apresentaram propostas de melhoria para o sucesso dos CDC, centrando-se em matérias comuns, como mudanças no currículo, nos programas e metodologias para incluir mais prática e treino de competências nas línguas e melhor articulação entre as empresas e as escolas para a devida preparação para a vida profissional (A2, A3, P1, P6, P7, P12, P13, P14, P15, P17) e para se conhecer melhor as verdadeiras capacidades dos alunos.

Em síntese, de um modo geral, a informação recolhida nas entrevistas dos alunos confirma os resultados obtidos com as entrevistas aos docentes quanto ao valor, importância e especificidade dos cursos, quanto às práticas de trabalho e quanto aos pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria. Contudo, algumas matérias foram mais ampliadas pelos docentes, como os aspetos negativos quanto à relação pedagógica e clima para a aprendizagem ou o facilitismo da avaliação, enquanto os alunos valorizaram mais a relação positiva facilitadora da aprendizagem e a diversificação da avaliação como instrumento facilitador do sucesso.

Quanto à interdisciplinaridade a visão de ambos os grupos é compatível pois experienciaram práticas muito pontuais de articulação, de colaboração e de partilha nas visitas de estudo ou na PAP, mas referem que os trabalhos realizados ao longo do curso diziam apenas respeito aos conteúdos da disciplina em questão, não existindo um trabalho planificado de articulação interdisciplinar que integrasse os saberes fundamentais do projeto educativo e formativo dos alunos. Os alunos não encontraram a unidade nos conteúdos das diferentes disciplinas que integram o currículo e nunca fizeram qualquer trabalho de projeto que envolvesse várias disciplinas à exceção da componente técnica.

CAPÍTULO 8: PROFESSORES E ALUNOS EM AÇÃO - AS AULAS: RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

1. Introdução

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos através da observação de situações educativas com o objetivo de perceber de que natureza e de que tipo são as dificuldades dos docentes de línguas dos CDC na organização do currículo, nas estratégias e metodologias e na avaliação das aprendizagens, procurando confirmar (ou não) as hipóteses que emergiram nas fases anteriores com as entrevistas realizadas aos docentes e aos alunos, para fundamentar um plano de formação pertinente e útil aos professores de línguas que trabalham em CDC.

A análise de conteúdo dos protocolos de observação, através de um procedimento de categorização em grades para registo de comportamentos verbais e não-verbais em situação de aula compreendeu um processo que procurou confrontar os registos da observação com as representações dos práticos para identificar as funções, as metodologias com as respetivas estratégias, a organização dos materiais e das atividades, a relação pedagógica, a organização do espaço, do tempo e das sequências didáticas bem como os instrumentos e processos de avaliação que os docentes privilegiam na sua prática educativa.

2. Caracterização dos Docentes Observados

Os docentes observados são na sua grande maioria (83,3%) do sexo feminino (5) e situam-se na faixa etária entre os 40 e os 49 anos, havendo apenas uma docente com idade superior a 49 anos. O docente do sexo masculino também se encontra na faixa etária maioritária, entre os 40 e os 49 anos.

Todos os docentes têm habilitação académica e profissional para o ensino das línguas adquirida em Universidades Portuguesas e pertencem ao quadro do seu agrupamento de escolas, à exceção de uma docente que é o do quadro de zona pedagógica de Castelo Branco. A maioria (66,7%) realizou um estágio com aulas assistidas, no Ramo Educacional (50%) ou na Profissionalização em Exercício (16,7%), e os restantes (33,3%) fizeram estágio na

Universidade Aberta, tendo sido dispensados de aulas observadas por já terem, à data, mais de seis anos de serviço na docência.

Quanto à sua experiência profissional, a grande maioria (83,3%) tem entre 8 e 25 anos de serviço, situando-se teoricamente (Huberman, 1989) na fase da diversificação e do pôr-se em questão, ligada a um maior investimento na escola mas havendo também a possibilidade de algum ter já cristalizado com as suas rotinas de práticas implantadas. Apenas uma docente se situa, de acordo com o mesmo autor, na fase da serenidade e do distanciamento afetivo ou do conservadorismo e lamentações, entre os 25 e os 35 anos de serviço. Trata-se assim, de um grupo de docentes experientes.

3. Tratamento e Apresentação dos Dados

Os registos de observação de cada situação educativa foram transcritos nos respetivos protocolos, a partir das gravações e das notas tiradas pela observadora e foram sujeitos a análise de conteúdo, através de um procedimento que se iniciou de modo mais fechado e dedutivo, a partir do quadro teórico sobre as funções dos comportamentos dos docentes em situações educativas (Postic & De Ketele, 1988), e dos resultados obtidos nas entrevistas, num procedimento mais aberto e indutivo. A categorização, à semelhança da que se realizou com as entrevistas aos docentes e aos alunos, foi minuciosa, rigorosa e exigente, passando por diversas fases para a redução da abundante informação e para a organização dos dados de modo a obter conclusões. Cada protocolo (Anexos 15-22) foi analisado individualmente com o apoio de: i) uma grade de categorias para registo dos comportamentos em situação de aula que inclui as sequências, o tempo, o espaço, os intervenientes, as atividades e tarefas, os materiais e equipamentos, os comportamentos verbais dos professores e dos alunos, os comportamentos não-verbais dos professores e dos alunos, notas complementares e inferências (Anexos 38-45); ii) uma grade de análise dos comportamentos verbais do professor (Anexos 46-53); iii) uma grade de análise de comportamentos não-verbais do professor (Anexos 54-61); iv) uma grade com o agrupamento das funções detetadas na análise dos comportamentos verbais do professor (Anexos 62-69); v) uma grade com a análise dos comportamentos não-verbais do professor (Anexos 70-77); vi) uma grade com o agrupamento das funções detetadas no comportamento verbal dos professores em Língua Estrangeira e na

língua materna (Anexos 78-81) e vii) uma grade com a análise da metodologia usada pelo professor, incluindo a gestão do tempo, intervenientes, atividades e tarefas, conteúdos e materiais (Anexos 82-89).

As análises individuais foram depois reorganizadas num todo, onde coube um conjunto de 953 unidades de registo provenientes da observação dos comportamentos verbais de todos os docentes nas diversas situações educativas, agrupadas em torno de quatro categorias e de nove indicadores que expressam as funções desses comportamentos.

Os critérios de categorização da informação foram os seguintes:

Categoria A – Organização – Nesta função incluímos dois indicadores relativos à orientação do trabalho e à instrução para a realização das atividades. O primeiro indicador- Orientação - inclui as unidades de registo sobre o ponto de situação quanto ao desenvolvimento do trabalho e o segundo indicador – Instrução – contém as unidades de registo em que o docente dá instruções específicas aos alunos para realizar as diferentes atividades.

Categoria B – Informação/Desenvolvimento do conteúdo – Nesta função reunimos os indicadores que envolvem a transmissão do conhecimento ou o desenvolvimento do conteúdo pelo docente, através da explicação e do desenvolvimento de questões que guiam o aluno para a descoberta. O primeiro indicador – Explicação - contém as unidades de registo onde o docente faz a explicação do conteúdo através da leitura, tradução, interpretação de textos, transmissão de conhecimentos e completamento de ideias através do método dedutivo. O segundo indicador - Desenvolvimento de questões - reúne as unidades de registo onde o docente, usando o método indutivo, questiona o aluno para o levar a pensar e a apresentar as respostas mais adequadas ao desenvolvimento do conteúdo, nomeadamente quanto à exploração de vocabulário, interpretação de textos, tradução de palavras e frases.

Categoria C – Estimulação - Esta função engloba os indicadores da motivação dos alunos para a aprendizagem através da estimulação para o uso da língua ou da afetividade positiva através da relação com os alunos. O indicador - Motivação – emerge das unidades de registo onde o docente convida os alunos a participar na aula e a usar a língua e onde o motiva com exemplos pertinentes ligados às experiências do dia-a-dia. O segundo indicador - Afetividade positiva – é resultante das unidades de registo que traduzem uma proximidade afetiva entre o docente e o aluno, de encorajamento ou de solicitude.

Categoria D- Avaliação - Nesta função incluímos os indicadores onde o docente reforça positivamente as aprendizagens dos alunos, controla os comportamentos dos alunos ou avalia negativamente o desempenho dos alunos. No primeiro indicador - Reforço positivo - juntámos as unidades de registo onde o docente comenta positivamente as respostas dos alunos. No segundo indicador - Avaliação negativa - agregámos as unidades de registo onde o docente não aceita as respostas dos alunos porque não são acertadas ou quando as corrige. No terceiro indicador – Controlo – reunimos as unidades de registo em que o docente chama a atenção dos alunos que estão a ter comportamentos incorretos.

Por sua vez, as 209 unidades de registo relativas aos comportamentos não-verbais de todos os docentes nas diferentes situações educativas foram agregadas em três categorias e deram lugar a dez indicadores relacionados com os meios de facilitação da aprendizagem e da interação com os alunos e com a avaliação das situações. Esta categorização foi apoiada pelos seguintes critérios:

Categoria A – Facilitação da aprendizagem – Nesta função considerámos seis indicadores que envolvem elementos para facilitar a aprendizagem dos alunos. O primeiro indicador - Orientação para os objetivos e estrutura da aula - inclui as unidades de registo relacionadas com a distribuição de textos e de fichas de trabalho, com a escrita do sumário e dos objetivos da aula no quadro e com a projeção de atividades e de informação diversa. O segundo indicador - Explicação por gestos – compreende as unidades de registo em que o docente explica por gestos para os alunos inferirem o significado das palavras. O terceiro indicador – Explicação por símbolos e imagens – envolve as unidades de registo em que o docente escreve símbolos e faz desenhos no quadro para explicar aos alunos e ampliar o seu vocabulário. O quarto indicador – Disponibilidade – junta as unidades de registo em que o professor cria condições para as projeções no ecrã, espera que os alunos concluam as diferentes atividades, empresta material aos alunos quando estes se esquecem, dirige-se para junto dos alunos, facilita a ida dos alunos à biblioteca. O quinto indicador - Apoio individual – reúne as unidades de registo em que o docente observa os trabalhos dos alunos, analisa-os e ajuda-os a fazer os exercícios e a usar o dicionário. O sexto indicador – Sistematização – decorre das unidades de registo relativas aos resumos dos conteúdos e esquemas que o professor coloca no quadro.

Categoria B – Facilitação da interação – Agrupámos nesta função os indicadores que facilitam a interação entre o professor e os alunos, como a proximidade física e o sorriso. O primeiro indicador emerge das unidades de registo em que o docente circula na sala por entre os alunos ou se dirige especificamente para junto de algum aluno em particular e o segundo indicador contempla todas as unidades de registo em que o professor sorri para a turma em geral ou para algum aluno em particular.

Categoria C – Avaliação – Esta função deu lugar a três indicadores de avaliação negativa, de controlo e formativa. No primeiro indicador – Avaliação negativa - reunimos as unidades de registo em que o docente ignora propostas dos alunos por não serem exequíveis e descobre as faltas/erros dos alunos. O segundo indicador – Controlo - agrega as unidades de registo em que o docente faz o controlo visual da presença dos materiais necessários à execução das tarefas, da assiduidade dos alunos com a entrega da folha de presenças, dos comportamentos dos alunos com expressões faciais de reprovação e retirando os elementos perturbadores (telemóvel), da leitura acompanhando-a em silêncio. O terceiro indicador – Avaliação formativa – junta as unidades de registo em que o docente corrige os trabalhos dos alunos (no computador, nas fichas de trabalho nos lugares dos alunos).

4. As Funções Inerentes aos Papéis Assumidos pelos Docentes na sua Ação Educativa

As funções inerentes aos papéis assumidos pelos docentes foram encontradas a partir dos seus comportamentos verbais e não-verbais na sua ação educativa.

4.1. Análise global de situações educativas a partir dos comportamentos verbais dos docentes

A análise da distribuição das unidades de registo do comportamento verbal do professor, em número e em percentagem (Anexo 90), permite-nos constatar que as funções inerentes aos papéis assumidos na ação educativa não têm uma distribuição uniforme. A função com maior peso no desenvolvimento da aula é a função de informação e

desenvolvimento do conteúdo (40%), seguida da função de organização (27%) e de um certo equilíbrio entre as funções de estimulação (17%) e de avaliação (16%).

Como se constata na Figura 14, a função de informação e desenvolvimento do conteúdo é a função mais expressiva (381 U.R.), representando mais um quarto das unidades de registo do que a função de organização (253), e mais do dobro das unidades de registo das funções de avaliação (153 U.R.) ou de estimulação (166 U.R.).

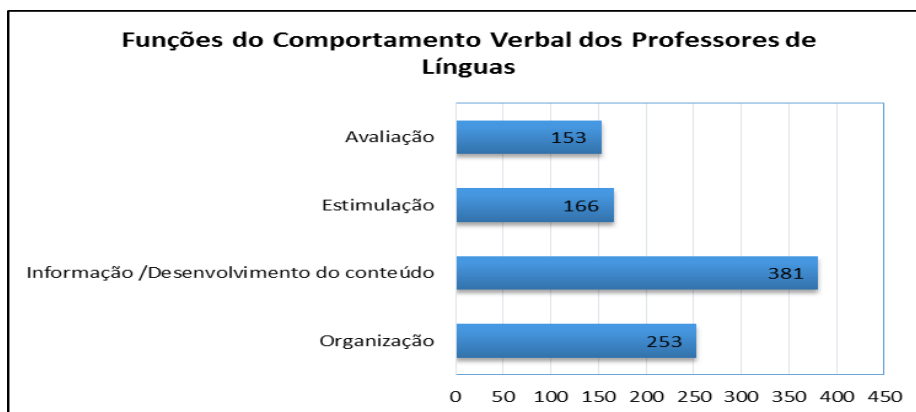


Figura 14. Número de unidades de registo por função do comportamento verbal dos professores

Como se constata na Figura 15, de um modo geral, a função de informação ou de desenvolvimento de conteúdo ocupa a centralidade das aulas que foram prévia e integralmente modeladas pelos docentes, concentrando a maior quantidade de registos nas explicações (23% = 222 U.R.), através da leitura, tradução e análise textual, e no levantamento de questões (17% = 159 U.R.), com o objetivo de guiar os alunos para a descoberta de informação, levando-os a pensar e a apresentar as respostas mais adequadas ao desenvolvimento do conteúdo, procurando as soluções relacionadas com a exploração de vocabulário, interpretação de textos, tradução de palavras e de frases e construção de frases. Mas, se a presença destes indicadores se verifica em todas as situações educativas, a organização do trabalho a realizar é também uma constante, desempenhando um papel importante na orientação do trabalho dos alunos (128 U.R.) ou na instrução para a realização das diferentes atividades (125 U.R.). Nesta função de organização do trabalho, a orientação e a instrução surgem equilibradas com 13,4% e 13,1% respetivamente. Os docentes orientam os alunos, fazendo o ponto de situação relativamente à progressão dos conteúdos e ao

desenvolvimento do trabalho, criando condições para a realização sequencial das atividades, incluindo as orientações gerais e a gestão do tempo e das atividades e dão também instruções precisas para a realização das mesmas através de frases simples, concretas e curtas. A organização do trabalho da maior parte das aulas não revela grande complexidade, pois a estrutura e as atividades propostas são simples e repetidas ao longo das mesmas.

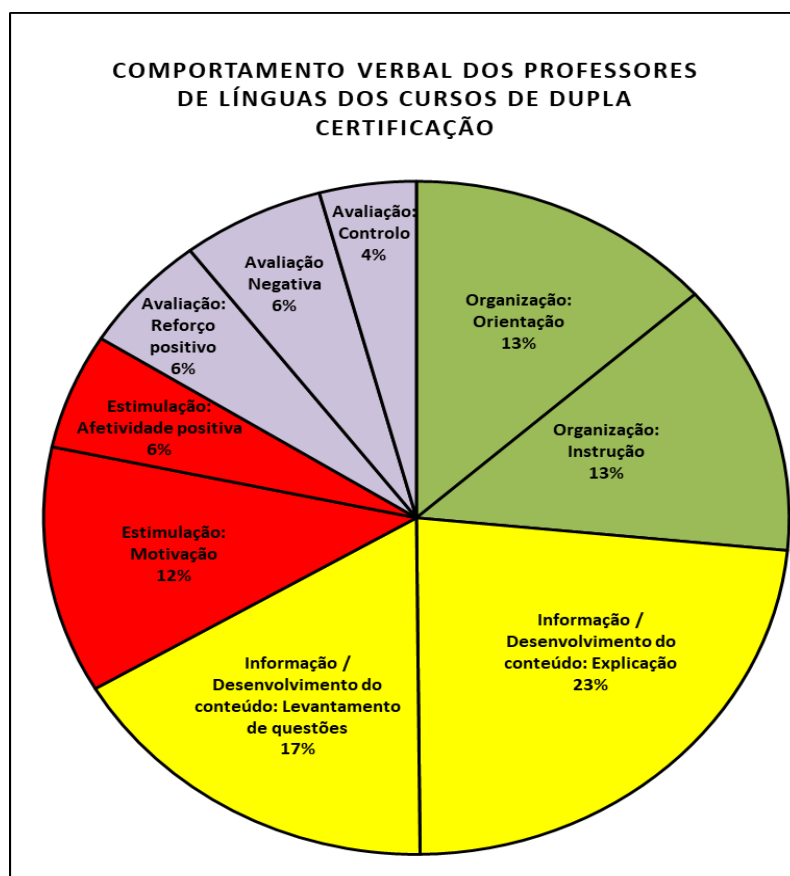


Figura 15. Distribuição das unidades de registo do comportamento verbal dos professores por função e indicador

Segue-se a função de estimulação dos alunos, mais pela necessidade de os motivar para a realização de tarefas e para um melhor desempenho ao nível da comunicação oral e da participação no trabalho (12% = 113 U.R.) do que pela afetividade positiva (6% = 53 U.R.) dos docentes para com os alunos ao revelarem solicitude e encorajamento. Mas se o percentual relativo à motivação dos alunos representa o dobro da percentagem das unidades de registo referentes à afetividade positiva, também o representa em relação à função de

avaliação (positiva ou negativa). Com efeito, na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere, essencialmente, ao desempenho dos alunos, registando-se um predomínio de unidades de registo de avaliação negativa (6,2% = 59 U.R.), relacionada com a não-aceitação das suas respostas e com a respetiva correção, seguida do reforço positivo (5,7% = 54 U.R.), ao comentarem positivamente as respostas acertadas dos alunos, e do controlo (4,2% = 40 U.R.) da assiduidade e dos comportamentos e atitudes dos alunos para melhorar a relação com os colegas e participar no trabalho. Neste sentido, a avaliação desempenha um papel residual quanto ao reforço positivo, à avaliação negativa, ou mesmo no que diz respeito ao controlo dos comportamentos dos alunos. Embora a função de avaliação esteja presente em todas as situações educativas, o indicador de controlo não faz parte da situação educativa POFM1 e o indicador de reforço positivo também não está presente em POFMT1.

4.2. Análise global de situações educativas a partir dos comportamentos não-verbais dos docentes

As funções dos comportamentos não-verbais destes professores de línguas nas situações educativas observadas concentram-se maioritariamente na facilitação da aprendizagem (134 U. R.), representando 64% da totalidade das unidades de registo. Em segundo lugar, visam a facilitação da interação (54 U.R.), correspondendo a uma ocupação de 26% da totalidade dos registos, os quais representam menos de metade das unidades da função de facilitação da aprendizagem e quase o dobro das da função de avaliação (23 U.R.), que ocupa o terceiro lugar, com apenas 11% da totalidade das unidades de registo, como se constata na Figura 16.

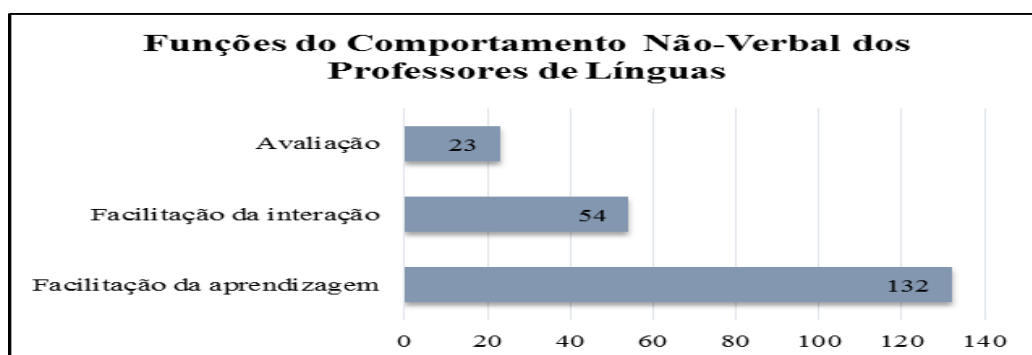


Figura 16. Número de unidades de registo por função do comportamento não-verbal dos professores

Para facilitar a aprendizagem, a sistematização com recurso à projeção ou aos registos no quadro da informação relevante é o indicador mais expressivo (51 U.R.), correspondendo ao maior percentual (25%), como se constata na Figura 17.

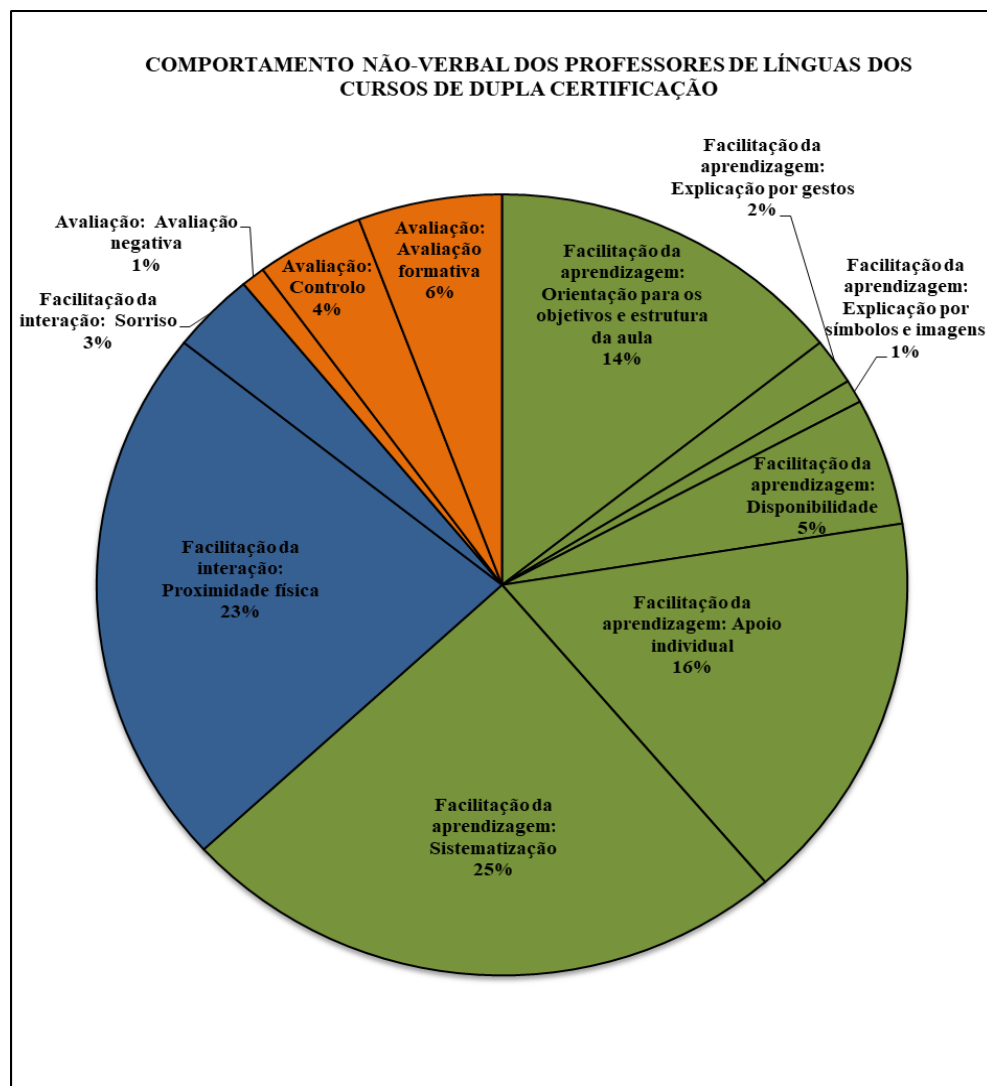


Figura 17. Distribuição das unidades de registo do comportamento não-verbal dos professores por função e indicador

Segue-se o apoio individual (34 U.R.), através da ajuda aos alunos na realização de diferentes exercícios (16%), bem como a orientação para os objetivos e estrutura da aula (30 U.R.), através da projeção do sumário e da distribuição das fotocópias com as atividades a desenvolver (14%). Os indicadores da disponibilidade dos docentes (11 U.R.) para esperarem

que os alunos terminem as atividades, da explicação por gestos (4 U.R.) e por símbolos e imagens (2 U.R.), embora representem uma percentagem mínima da totalidade das unidades de registo (respetivamente 5%, 2% e 1%), contribuem também para a aprendizagem dos alunos. No que respeita à facilitação da interação, esta revela-se, essencialmente, através da proximidade física do docente ao aluno (47 U.R.), com o percentual máximo (23%), mas também através do sorriso (7 U. R.), embora este indicador seja representado somente por 3% da totalidade das unidades de registo.

Na função de avaliação os registos do indicador da avaliação formativa são mais abundantes (12 U.R.) que os registos relativos ao controlo (9 U.R.) ou à avaliação negativa (2 U.R.). Ainda que a percentagem de unidades de registo da avaliação formativa seja baixa (6%), não deixa de ter valor no âmbito da ação educativa porque se centra na observação e correção dos exercícios. O valor do controlo também se manifesta de modo reduzido (4%), mas tem importância porque é exercido no acompanhamento da leitura, na conferência de exercícios a realizar e já realizados, na verificação do material necessário às atividades, na distribuição das folhas de presença para controlar a assiduidade, na expressão facial de desagrado e na aproximação física aos alunos para os neutralizar e demover de atitudes menos corretas. A avaliação negativa é muito residual (1%), limitando-se a duas situações educativas, POPC1 e POPT1, em que na primeira, o docente ignora a proposta inadequada de um aluno para irem em visita de estudo a Melinde, e na segunda, descobre que os alunos não têm o dicionário correto de Língua Portuguesa.

4.3. Os casos

Mas se as diferentes funções e indicadores estão presentes nas diversas situações educativas, o seu valor não se apresenta de igual modo relevante em todas situações observadas. Com efeito, observámos 8 casos diferentes. Considerando os comportamentos verbais e não-verbais de cada docente, aponta-se para a especificidade que terá relevância na identificação de boas práticas e na análise de necessidades de formação.

4.3.1. situação educativa - POPC1

Embora as unidades de registo dos comportamentos verbais da professora na situação POPC1 indiquem as mesmas funções explicitadas anteriormente, a análise da sua distribuição

em número e em percentagem, presentes no Quadro 35 e no Anexo 67, permite-nos constatar que a docente utiliza mais a função de organização (35,3%), quase a par da função de informação/desenvolvimento do conteúdo (33,6%) referente ao módulo 16 da disciplina de Língua Portuguesa, sobre os Textos Épicos na época Camoniana, trabalhando especificamente “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões, seguindo-se a função de estimulação (21%) e, muito residualmente, a de avaliação (10,1%).

Quadro 35: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPCI*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POPC1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|------|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 23 | 19,3 | 42 | 35,3 |
| | Instrução | 19 | 16 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 29 | 24,4 | 40 | 33,6 |
| | Levantamento de questões | 11 | 9,2 | | |
| Estimulação | Motivação | 15 | 12,6 | 25 | 21 |
| | Afetividade Positiva | 10 | 8,4 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 1 | 0,8 | 12 | 10,1 |
| | Avaliação negativa | 4 | 3,4 | | |
| | Controlo | 7 | 5,9 | | |
| Total Geral | | 120 | | 100% | |

Na função de organização verifica-se algum equilíbrio nos registos relativos à orientação do trabalho e gestão das atividades (19,3%) e às instruções específicas para a sua realização (16%). A orientação do trabalho inicia-se com o sumário ditado pela docente, “*Lição 121/122 23-05-2013: Leitura e Análise do episódio Inês de Castro (Canto III, Estrofes 118 a 135) de os Lusíadas de Luís de Camões*” (U.R.2), e prossegue com a apresentação das fotocópias com o material de apoio à exploração dos conteúdos, alertando para a sua conservação, “*juntem as folhas para não as perderem*” (U.R.7), e com a utilização de estratégias para facilitar o trabalho dos alunos, como a explicação das diferentes etapas de trabalho e a organização do caderno, “*O episódio Inês de Castro é um episódio longo. Vamos lendo. Não é fácil ler um texto escrito do Século XVI (...) Vamos primeiro recordar a matéria*

dada na aula anterior. Vou fazer um esquema no quadro (...) Vocês escrevem no caderno” (U.R.8). Projeta ainda o trabalho a realizar posteriormente, “Na 2ª feira vamos estudar os recursos estilísticos” (U.R.73), e promete trazer recursos complementares para facilitar a compreensão dos conteúdos, “Na 2ª feira trago a fotocópia do mapa que está aqui no manual” (U.R.45) ou “Depois na próxima aula trago esta foto” (U.R.47). As instruções específicas resumem-se, essencialmente, à indicação dos alunos que devem realizar a leitura, “(A3) continua a ler!” (U.R. 76), ou à indicação geral à turma para a análise do texto, “vamos só olhar mais um bocadinho para a estrofe “ (U.R.118).

Na função de informação o indicador da explicação do conteúdo adquire maior expressão (24,4%) através da leitura, da transmissão de conhecimentos e do completamento de ideias. Ao fazer a explicação a professora procura relacionar os conteúdos com a atualidade, “Hoje a religião católica acredita na existência de Deus. Na Antiguidade Clássica acreditava-se na existência de vários deuses como vimos aqui” (U.R.40), e com outras matérias disciplinares, “Reparem que quando se estuda os Lusíadas é preciso gostar um bocadinho de História” (U.R.60), abrindo caminhos para a integração disciplinar. O levantamento de questões (9,2%) ajuda os alunos a refletir e a descobrir a informação pertinente e adequada ao desenvolvimento do conteúdo. As questões, quer sejam mais gerais ou mais específicas, são sempre dirigidas a toda a turma, “Qual é o Rei a que Luís de Camões dedica este poema épico?” (U.R.11), “Porque é que o Baco fica contra?” (U.R.31).

A estimulação dos alunos para a sua participação na aula é realizada através de estratégias de motivação (12,6%) e pela afetividade positiva (8,4%). A docente estimula os alunos convidando-os a recordar assuntos tratados em aulas anteriores para eles pensarem e relacionarem com a matéria em análise, “Lembram-se da reunião que falámos na aula passada?” (U.R.13), “Quem se recorda?” (U.R.15), “Vá lá. Recordemos!” (U.R.20). Estimula também a sua imaginação a partir das suas próprias experiências e encoraja-os a participar promovendo a sua autoconfiança, “Agora vão imaginar que lá foram. Um dia vemos no Google” (U.R.54), “Quem quer ler a 134?” (U.R.102), “Onde vive o Presidente da República? Lisboa, Coimbra ou Porto? Nós temos o 1º Ministro, onde vive? Em Lisboa? Onde se reúnem os ministros?” (U.R.110). Demonstra afetividade positiva ao pedir ajuda aos alunos, “Ajudem-me que me esqueci” (U.R.50), ao mostrar a sua felicidade, caso obtenham bons resultados em exame, “Se tirares um cinco sou a professora mais feliz” (U.R.38), e ao

mostrar solicitude e encorajamento, estabelecendo com eles uma relação afetiva positiva, “*Já te dou um castigo. Vais fazer uma cópia no fim-de-semana. Estava a brincar. Bom fim-de-semana*” (U.R.119).

Na função de avaliação a docente exerce mais o controlo das atitudes e comportamentos (5,9%). Controla a assiduidade dos alunos, aprova os seus comportamentos e chama a atenção para a mudança de atitudes, “*vamos lá a estar sossegado e viras-te para a frente*” (U.R.34). Depois, avalia negativamente (3,4%) o desempenho dos alunos, procedendo à correção da leitura ou de respostas incorretas. O reforço positivo registou-se uma única vez (0,8%), quando aceitou e comentou positivamente a resposta do aluno (A17) “*Muito bem*” (U.R.22).

Relativamente às funções que emergem dos comportamentos não-verbais da docente nesta situação educativa (Quadro 36 e Anexo 75), constata-se que a função de facilitação de aprendizagem é maioritária (71,4%), com predomínio da sistematização através dos esquemas registados no quadro (36%), das orientações para os objetivos e estrutura da aula através da escrita do sumário, da distribuição das fotocópias, do uso do mapa e do manual (29%) e da disponibilidade para esperar que os alunos passem a informação no caderno (7%).

Quadro 36: Distribuição das Unidades de Registo (UR) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPCI

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POPCI | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|------------|-------------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 4 | 29% | 10 | 71,4% |
| | Disponibilidade | 1 | 7% | | |
| | Sistematização | 5 | 36% | | |
| Facilitação da interação | Proximidade física | 1 | 7% | 2 | 14,3% |
| | Sorriso | 1 | 7% | | |
| Avaliação | Avaliação negativa | 1 | 7% | 2 | 14,3% |
| | Controlo | 1 | 7% | | |
| <i>Total Geral</i> | | | | <i>14</i> | <i>100%</i> |

As funções de facilitação da interação e de avaliação tiveram a mesma percentagem de unidades de registo (14,3%), repartidas em igualdade de circunstâncias pelos indicadores de proximidade física e do sorriso, avaliação negativa e controlo dos alunos aproximando-se deles para os neutralizar quando estes estão a resmungar.

4.3.2. situação educativa - POPG1

Embora a classificação das unidades de registo dos comportamentos verbais da professora na situação POPG1 possibilitasse o seu agrupamento nas mesmas funções descritas anteriormente, a análise da sua distribuição em número e em percentagem (Quadro 37 e Anexo 68) permite-nos constatar que esta docente da disciplina de Português utiliza mais a função de informação/desenvolvimento do conteúdo (35,7%) para tratar do módulo 8 sobre a leitura de textos informativos, onde foram abordados “Os Maias” de Eça de Queirós, seguida da função de organização (29,9%) e da função de avaliação (19,5%), sobretudo para reforçar positivamente as respostas dos alunos, e, por último, a função de estimulação (14,9%) para motivar os alunos a participar na aula.

Quadro 37: *Distribuição das Unidades de Registo (UR) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPG1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POPG1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|------|------------|-------------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 25 | 16,2 | 46 | 29,9 |
| | Instrução | 21 | 14 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 31 | 20,1 | 55 | 35,7 |
| | Levantamento de questões | 24 | 15,6 | | |
| Estimulação | Motivação | 22 | 14,3 | 23 | 14,9 |
| | Afetividade Positiva | 1 | 0,65 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 22 | 14,3 | 30 | 19,5 |
| | Avaliação negativa | 7 | 4,5 | | |
| | Controlo | 1 | 0,65 | | |
| <i>Total Geral</i> | | | | <i>154</i> | <i>100%</i> |

Também é na função de informação que o indicador da explicação do conteúdo adquire maior expressão (20%), através da leitura, transmissão de conhecimentos, “*Eça de Queirós faz crítica ao longo da obra sobre toda a sociedade do século XIX*” (U.R.19), e completamento de ideias, “*Nesta obra além da paixão temos duas teorias de educação: uma à Inglesa e outra à Portuguesa. Carlos apaixonou-se por Maria Eduarda. Ao longo da obra há indícios que levam o leitor a pensar que qualquer coisa não está bem*” (U.R.7). Outra forma de desenvolver o conteúdo é através do levantamento de questões (15,6%), por parte da docente à turma, para levar os alunos a refletir, “*Qual é a língua que os marroquinos falam? Se eu vos disser que é uma colónia francesa que língua falam?*” (U.R.89), e a descobrir a informação pertinente e adequada, “*Quais são os exemplos dos episódios que Eça vai aproveitar para fazer críticas?*” (U.R.29).

Na função de organização verifica-se algum equilíbrio nos registos relativos à orientação do trabalho e gestão das atividades (16,2%) e às instruções específicas para a sua realização (14%). A docente orienta os alunos com a chamada de atenção para o esquema que já têm em sua posse, “*Vocês têm um esquema dos Maias*” (U.R.1), e direciona a turma para as diferentes atividades a desenvolver, “*Vamos ler e explicitar o vocabulário*” (U.R.12), “*Vamos fazer um trabalho*” (U.R.108), “*Vamos fazer um debate. É preciso um moderador*” (U.R.109). As instruções são dadas a diferentes alunos para que estes realizem a leitura “*se faz favor, lê!*” (U.R.73), seguindo uma ordem que permita que todos o façam na sua vez, ou para que dominem os papéis que vão assumir no debate, como por exemplo: “*vais apresentar os valores essenciais, fundamentais a uma boa relação*” (U.R.138).

Na função da avaliação salienta-se o facto de haver uma maior frequência de registos relativos ao reforço positivo dos alunos (14,3%) do que uma avaliação negativa (4%) do seu desempenho ou do controlo (0,65%) exercido sobre o seu comportamento e atitudes. A docente valoriza constantemente as respostas dos alunos com expressões positivas, como por exemplo: “*Sim senhora. É o incesto*” (U.R.10), “*Muito bem*” (U.R.9), “*exatamente*” (U.R.34). Pese embora a avaliação negativa não tenha um grande peso nesta aula, a docente utiliza alguns registos para corrigir a pronúncia dos alunos, aquando da leitura, para refletir sobre as condições físicas da sala de aula para a realização do debate e para não aceitar ou corrigir as respostas incorretas dos alunos. O controlo do comportamento dos alunos é

exercido uma única vez e já depois de um aluno ter pedido aos colegas para se calarem como se observa no registo “*Eu já ia mandar calar*” (U.R.111).

A estimulação dos alunos faz-se muito mais pela motivação (14,3%) do que pela afetividade positiva (0,65%), mas em conjunto desempenham uma função importante para a participação dos alunos na aula. A docente recorre a estratégias de ligação às experiências pessoais e académicas dos alunos, à solicitação de exemplos e de sugestões, ao estímulo para o uso dos computadores e da *internet* para pesquisar a informação, à negociação dos temas e ao encorajamento e desenvolvimento da confiança nos alunos.

Com uma expressão muito reduzida destacam-se os indicadores de avaliação negativa (4,5%), afetividade positiva e controlo (0,65%).

O comportamento não-verbal da docente foi muito reduzido, com apenas quatro registos (Quadro 38 e Anexo 76), cumprindo apenas duas funções e três indicadores: Facilitação da aprendizagem (Orientação para os objetivos e estrutura da aula e Sistematização) e Avaliação (Controlo).

A função de facilitação da aprendizagem granjeou 75% das unidades de registo e a função de avaliação 25%. A orientação para os objetivos e estrutura da aula faz-se com recurso à ficha de exploração pedagógica da obra (50%) e a sistematização (25%) dos tópicos para o debate que é registada no quadro.

Quadro 38: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPG1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POPG1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 2 | 50% | 3 | 75% |
| | Sistematização | 1 | 25% | | |
| Avaliação | Controlo | 1 | 25% | 1 | 25% |
| <i>Total Geral</i> | | | | 4 | 100% |

Na função de avaliação a docente entrega apenas a folha de presenças para o controlo (25%) da assiduidade dos alunos.

Destaca-se que as funções emergem muito mais dos comportamentos verbais do docente.

4.3.3. situação educativa - POPT1

A análise da distribuição das unidades de registo dos comportamentos verbais do professor na situação POPT1, em número e em percentagem (Quadro 39 e Anexo 69), na situação educativa referente à disciplina de Português, incluída no módulo 12, sobre leitura de textos informativos, onde foi abordado “O Memorial do Convento” de José Saramago, permite-nos constatar um certo equilíbrio entre as diferentes funções, de organização do trabalho e de estimulação dos alunos (28%, cada), a função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (25%) e a função de avaliação (19%), parecendo estar de acordo com um modelo de aula centrado no desenvolvimento de projeto.

Quadro 39: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPT1*

| Funções | Indicadores | U.R do comportamento verbal do professor POPT1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------|----|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 18 | 18 | 29 | 28 |
| | Instrução | 11 | 11 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 21 | 21 | 25 | 25 |
| | Levantamento de questões | 4 | 4 | | |
| Estimulação | Motivação | 18 | 18 | 29 | 28 |
| | Afetividade Positiva | 11 | 11 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 4 | 4 | 19 | 19 |
| | Avaliação negativa | 11 | 11 | | |
| | Controlo | 4 | 4 | | |
| Total Geral | | 102 | | 100% | |

O indicador de explicação do conteúdo é aquele que obtém maior percentagem de registos (21%), expressos através da leitura de excertos do Memorial do Convento de José Saramago bem como pela transmissão de conhecimentos e completamento de ideias sobre a obra e o autor, e muito pouca expressão para o indicador de levantamento de questões (4%),

uma vez que os alunos têm acesso aos significados através do apoio dos dicionários e das questões inscritas na ficha de trabalho sobre a obra.

O indicador de explicação do conteúdo é aquele que obtém maior percentagem de registos (21%), expressos através da leitura de excertos do Memorial do Convento de José Saramago bem como pela transmissão de conhecimentos e completamento de ideias sobre a obra e o autor, e muito pouca expressão para o indicador de levantamento de questões (4%), uma vez que os alunos têm acesso aos significados através do apoio dos dicionários e das questões inscritas na ficha de trabalho sobre a obra.

Através da resolução dessas questões propostas e com o acompanhamento e ajuda da professora, os alunos vão obtendo a informação necessária para a compreensão da obra, como podemos constatar pelas palavras da docente: -“A pergunta A11 é que tem que ver com a pontuação, com as questões linguísticas. Quando as pessoas dizem 'nem sei como é que ganhou o Nobel', porque nem sabem como interpretar por falta da pontuação” (U.R.23). A explicação é complementada com informação fornecida pela docente: -“A história é do convento, só que Saramago introduz a história de amor na ficção. As duas coisas misturam-se” (U.R.8). As questões colocadas pela docente a propósito do conteúdo têm o objetivo de levar os alunos a refletir sobre temáticas transversais sustentadas na obra e ligadas ao mundo do trabalho, como a higiene e segurança no trabalho, havendo a preocupação de entrecruzar informação de acordo com a finalidade do curso que qualifica os alunos a nível profissional, “estão a imaginar na construção dos palácios onde não havia nenhuma segurança, juntas de bois com pedras enormes?” (U.R.32) e refletir sobre questões literárias específicas “Será que para o escritor a presença do narrador é inquestionável?” (U.R.20), estando de acordo com o que se pretende para esta tipologia de ensino, como vimos na análise do currículo e dos programas de línguas.

Os indicadores de orientação para a organização e desenvolvimento do trabalho bem como a motivação dos alunos para a participação nas atividades obtêm a mesma quantidade de registos (18%). A docente orienta os alunos no início da aula para a utilização da obra, “Procurem lá a fotocópia do Memorial do Convento” (U.R.1), de uma ficha informativa “Vem buscar a informação à folha que vos dei. Têm aí toda a informação. É só uma questão de a procurar” (U.R.29), e de uma ficha de trabalho com várias questões, “São 22 questões” (U.R.34), para responderem por escrito, organizarem num ficheiro, “Sim, tens de abrir nova

pasta e pões «Memorial do Convento» para eu saber” (U.R.11), e corrigirem oralmente “Depois quero que me leiam o que escreveram” (U.R.70). Propõe ainda um novo trabalho, “Agora podem fazer mais trabalhinho de investigação. Vou dar-vos vários temas e vocês escolhem” (U.R.92), para apresentação oral, como instrumento de preparação para a prova final dos alunos, “Sim. Estes trabalhos são apresentados oralmente para se prepararem para a vossa PAP” (U.R.97). Os alunos foram também orientados sobre a permuta a realizar entre a disciplina de Português e da Área de Integração para concluírem o currículo, “Oh meninos a partir do dia 3 de junho já não têm aula de Integração e passam a ter comigo para darmos 4 aulas por semana, oito tempos, para acabarmos mais cedo” (U.R.86), confirmando as indicações que os docentes elencaram nas entrevistas a este respeito.

Para o desenvolvimento do trabalho nesta situação educativa, o papel da docente é o de explicar, gerir o tempo e as atividades que permitem o desenvolvimento do conteúdo, motivar os alunos para participarem nas atividades, estimulá-los a apresentar soluções para os exercícios e disponibilizar-se para os ajudar, recorrendo a fichas de trabalho e também a exemplos da vida ativa. Designativo parece ser também o facto de o indicador de instrução relativo á função de organização obter a mesma quantificação que o indicador da afetividade positiva da função de estimulação (11%) e, em simultâneo, a mesma distância de 7% entre os dois conjuntos de indicadores nas respetivas funções. Por um lado, os alunos foram orientados sobre o enquadramento e o trabalho a realizar e fazem-no ao seu ritmo, havendo relativa necessidade de dar instruções específicas para realizarem as diferentes atividades, como a utilização do dicionário para obterem significados, “«Auto de Fé» tem de estar no dicionário. Vê se a entrada é de outra forma” (U.R.78), a correção das questões “Vamos corrigir” (U.R.39), “Agora a questão 7” (U.R.48), ou a cópia da sistematização dos conteúdos essenciais que se encontra no quadro, “Agora precisam de escrever no caderno aquelas palavras que estão no quadro” (U.R.63). Por outro lado, há um reforço constante da motivação dos alunos, secundado por uma relação afetiva que permite o seu encorajamento para o trabalho e a solicitude, consideração e cuidado por parte da docente. Para motivar os alunos a professora utiliza estratégias de acompanhamento individual e de ajuda, “precisas de ajuda?” (U.R.24) bem como a partilha de experiências pessoais, “Vocês conhecem os sapateiros antigos? Eles não trabalhavam atrás da janela e as pessoas iam ali? Na minha aldeia era assim. À janela tinham luz natural. Não havia dinheiro. Eu gostava tanto de ali

estar a falar com o sapateiro” (U.R.61), promete a utilização de recursos lúdicos, *“Ah, vou ver se tenho um filme destes. Vou procurar. Olha, tenho Joana D’Arc”* (U.R.76), faz a ligação do curso à vida real, *“Ainda há pouco estive a ler na sala de professores num jornal uma notícia em que numa vala os trabalhadores ficaram soterrados”* (U.R.33), e concede oportunidades aos alunos para participarem, iniciando a leitura das questões e convidando-os a participar nos trabalhos. A afetividade positiva manifesta-se em relação à atividade paralela dos alunos como bombeiros voluntários, comentando o sinal da sirene que tocou, *“Já vos estão a chamar”* (U.R.12), *“Vocês já sabem. Conhecem bem. Eu às vezes não consigo distinguir se é ambulância ou é o quê”* (U.R.13), ou manifestando preocupação em relação ao estado febril de um aluno, *“Pois está. Isto é assim, enquanto a medicação não fizer efeito está assim”* (U.R.37), ou assinalando que os alunos estão a transformar a correção da atividade num concurso, *“Mas isto é algum concurso ou quê?”* (U.R.45), *“Estão mesmo a fazer concurso”* (U.R.52), correspondendo aos seus interesses predominantes anunciados quer pelos alunos quer pelos docentes entrevistados.

Embora na função de avaliação a avaliação negativa, que traduz a não-aceitação das respostas dos alunos, seja a mais expressiva (11%), há também lugar ao reforço positivo, com uma percentagem reduzida (4%), quando a docente comenta positivamente as respostas dos alunos e há ainda o controlo das atitudes e dos comportamentos incorretos com a mesma percentagem. O reforço positivo é dado especificamente a dois alunos, quando confirma a resposta de A5, *“é sim senhora”* (U.R.18) e avalia positivamente a resposta de A1, *“Ótimo”* (U.R.89), mas também quando se dirige a toda a turma, valorizando a sua resposta *“sim. Foram buscar mais trabalhadores. Obrigaram mesmo como escravos para ultimar o convento”* (U.R.36). A avaliação negativa é exercida sobre o aluno A1, a propósito da reprovação da foto para o trabalho, *“Procura mais velho porque aqui parece um bebezinho”* (U.R.103), sobre o aluno A5, *“Estás a baralhar a história. Na Paixão de Cristo são cruxificados e não queimados”* (U.R.77), e sobre o aluno A6, *“Tu não sabes o alfabeto”* (U.R.71), bem como sobre a turma no seu todo, *“Não vos ensinaram a trabalhar com o dicionário?”* (U.R.80). O controlo é exercido exatamente sobre os mesmos alunos no sentido de os incentivar a trabalhar, *“A aula termina e vocês ainda não acabaram isso?”* (U.R.98), *“Quem vos disse isso? Vamos mas é trabalhar! Fazer o exercício”* (U.R.26), inferindo-se

que, se por um lado estes são os alunos mais difíceis, por outro, a docente está atenta a essas dificuldades e atua para os fazer mudar de atitude.

A análise dos comportamentos não-verbais da docente (Quadro 40 e Anexo 77) indica-nos que as funções de facilitação da aprendizagem e de facilitação da interação granjearam a mesma percentagem de unidades de registo (44,4%), seguindo-se a função de avaliação (11,1%).

Quadro 40: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POPT1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POPT1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----|------------|-------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 4 | 15 | 12 | 44,44 |
| | Disponibilidade | 1 | 4 | | |
| | Apoio individual | 4 | 15 | | |
| | Sistematização | 3 | 11 | | |
| Facilidade da interação | Proximidade física | 9 | 33 | 12 | 44,44 |
| | Sorriso | 3 | 11 | | |
| Avaliação | Avaliação negativa | 1 | 4 | 3 | 11,11 |
| | Controlo | 2 | 7 | | |
| <i>Total Geral</i> | | | | 27 | 100% |

A proximidade física com os alunos predomina (33%), dadas as características do trabalho realizado na aula em que a docente procurou interagir com os alunos, acompanhando a execução das atividades. Neste mesmo sentido, vai a orientação para os objetivos e estrutura da aula, com recurso ao computador para gravar os trabalhos dos alunos numa *pen*, e o apoio individual aos alunos, ajudando-os a procurar sinónimos no dicionário, com a mesma percentagem (15% cada) bem como a sistematização dos registos no quadro e a disponibilidade da docente para facilitar a aprendizagem (11% cada), não interferindo com a saída de uma aluna quando esta decide ir à biblioteca da escola. Parece haver uma prática instituída de organização do trabalho com muita responsabilização dos alunos, quer na

requisição de material de apoio na biblioteca, na consulta *online*, no desenvolvimento das tarefas ou na entrega das atividades para avaliação. No que diz respeito à função de avaliação os comportamentos não-verbais da docente vão no sentido da verificação e controlo (7%) dos materiais de apoio e da execução das atividades bem como da avaliação negativa (4%) que realizou uma única vez relativamente ao material selecionado, quando descobre que os alunos A5 e A6 não têm o dicionário de Língua Portuguesa mas sim de sinónimos.

A análise das unidades de registo do comportamento verbal e não-verbal desta docente permite concluir por algum grau de autonomia conferido aos alunos para a sugestão de atividades, que a docente aceita, como a visualização de filmes e o recurso à *internet*, e também na realização dos diferentes trabalhos. A docente assume um papel de orientadora na organização e monitorização do trabalho, acompanhando os alunos na execução das diferentes tarefas e apoiando-os individualmente.

4.3.4. situação educativa - POIG1

A análise da distribuição das unidades de registo dos comportamentos verbais do professor na situação POIG1, em número e em percentagem (Quadro 41 e Anexo 64), permite-nos constatar a predominância da função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (38%), seguida da função de organização (24%) e de estimulação e de avaliação (19% cada).

A função de informação ou de desenvolvimento de conteúdo ocupa a centralidade da aula, que foi prévia e integralmente modelada pela docente, concentrando a maior quantidade de registos na explicação (20%) sobre o tópico relativo aos animais em vias de extinção, integrado no módulo seis “*The world around us*”. A docente expõe o conteúdo através da leitura, “*At the beginning of this century there were 100,000 tigers in Asia*” (U.R.15), da tradução e da exploração do vocabulário, “*«Poacher» (...) Caçador furtivo. «Threat» é uma ameaça aos tigres*” (U.R.70) e da explicitação das regras de funcionamento da Língua Inglesa, “*Aqui temos outra regra de gramática. «Want» pede «to»*” (U.R.120). Coloca também questões (18%) para levar os alunos a pensar e a apresentar as respostas mais adequadas ao desenvolvimento do conteúdo, nomeadamente quanto à exploração de vocabulário, “*tell me vocabulary you don’t know in the first paragraph*” (U.R.41), interpretação de textos “*How many are left today? A, B or C?*” (U.R.16), tradução de

palavras e de frases “*What is whale in Portuguese?*” (U.R.7), guiando os alunos para a descoberta das soluções.

Quadro 41: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIG1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POIG1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|------|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 15 | 10 | 35 | 24 |
| | Instrução | 20 | 14 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 29 | 20 | 55 | 38 |
| | Levantamento de questões | 26 | 18 | | |
| Estimulação | Motivação | 21 | 14,4 | 28 | 19 |
| | Afetividade Positiva | 7 | 4,8 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 12 | 8 | 28 | 19 |
| | Avaliação negativa | 13 | 9 | | |
| | Controlo | 3 | 2 | | |
| Total Geral | | 146 | | 100% | |

Cumprindo a função de organização do trabalho, a docente tem um comportamento verbal mais intenso ao nível das instruções precisas (14%) para a realização de atividades, através de frases simples, “*Match the letters with images*” (U.R.10), concretas e curtas, “[*AI*] *read!*” (U.R.37), e também das orientações (10%) relativamente ao ponto de situação para a progressão dos conteúdos, “*Now you have an exercise of matching*” (U.R.68), e condições para a realização sequencial das atividades, “*Meninos dou-vos 10 minutos para vocês fazerem o trabalho*” (U.R.129). Este tipo de organização tem uma estrutura simples com atividades que são repetidas ao longo da aula e que se revelam acessíveis. Mesmo na parte final da aula com espaço maior para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, aquando da realização do projeto de pesquisa e de escrita, esta foi devidamente orientada por questões e acompanhada pela docente com o apoio individual realizado, “*Agora daqui, de todo o texto lê o que tem aqui no computador e depois apenas responde às questões*” (U.R.127). A organização do trabalho foi de tipo vertical, de professor para aluno, “*Agora vais à procura*

do sítio onde ele vive, de acordo com a pergunta enquanto eu vou ali” (U.R.133), sem qualquer interação horizontal nem mesmo na fase da realização do projeto final, *“Só tens essa informação? Procura mais informação sobre o veado. Já foste a este [site]? Isto por exemplo pode ser [aponta para a informação]. Estas duas questões, em vez de fazeres uma resposta pões esta informação”* (U.R.146).

Embora as funções de estimulação e de avaliação tenham o mesmo valor, com 28 registos cada, de entre os indicadores presentes em ambas as funções a motivação é a mais forte, com 21 registos que convidam os alunos para a participação nas atividades, pedindo voluntários para a leitura, *“Now, volunteers to start reading”* (U.R.33), para a correção de exercícios, *“Who says A, hang hands”* (U.R.21), e para completar as frases que a docente inicia com o apoio de imagens e de fichas de trabalho lúdicas, *“Endangered species is ...Endangered species is...”* (U.R.5), ou solicitando frases pequenas e simples para conquistar a confiança dos alunos, *“Frases pequeninas”* (U.R.135). Estimula ainda a autonomia dos alunos, propondo a realização de exercícios também em casa, *“Vamos fazer uma coisa. São capazes de acabar em casa sem a minha ajuda?”* (U.R.149), mas de modo a que eles sintam que são capazes de os realizar. A afetividade positiva está presente em sete unidades de registo (4,8%) em que se verifica uma proximidade afetiva entre a docente e os alunos, *“Aquele rapaz muito come. Até dá gosto vê-lo comer”* (U.R.2), apoio, *“O que é que queres? Qual é a pergunta?”* (U.R.148), e disponibilidade e encorajamento dos alunos, *“Quem me chamou?”* (U.R.134), e solicitude por parte da docente, *“Ou então depois de almoço vem para aqui, que eu depois venho aqui ajudar-vos a concluir porque assim na próxima aula apresentam o texto”* (U.R. 150). Tendo a docente sido chamada por três alunos ao mesmo tempo (A3,A4,A5) a professora reage deste modo: *“-Ei tantos. Agora como vai ser?”* (U.R.142) inferindo-se que a boa-disposição da docente contribui também para a participação dos alunos e para um bom clima de aprendizagem.

Na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere ao reforço positivo (8%) dado aos alunos quando a docente comentou positivamente as suas respostas, *“Right, a million years”* (U.R.22); à avaliação negativa (9%) quando não aceita as respostas dos alunos e as corrige quer em termos de pronúncia, de gramática ou quando os alunos tentam responder na língua materna, *“Eu não quero essa informação em Português”* (U.R.130); e residualmente, ao controlo (2%) da assiduidade dos alunos quando pergunta, por exemplo:

“onde é que ficou o aluno A4?” (U.R.1), e dos seus comportamentos relativamente às regras de funcionamento da aula com recurso aos computadores, *“Ora bem pessoal, deixem lá agora os computadores. Vocês já sabem como é. Não me façam zangar. Quando vêm para esta sala já sabem. Fechem o écran. Ponham tudo às escurinhas”* (U.R.3). O exercício da autoridade é efetuado numa base de equilíbrio e num tom amistoso. Embora esta docente, em particular, não tenha referido a dificuldade em lidar com a interferência da língua materna, confirma-se que os alunos tentam fazê-lo manifestando claras dificuldades em comunicar exclusivamente na Língua Estrangeira. Confirma-se, assim, que existe este problema e que é comum a mais quatro docentes (P7, P9, P11, P12), declarando na entrevista que têm dificuldade em desenvolver a competência comunicativa destes alunos, exclusivamente na Língua Estrangeira, devido à demasiada interferência da língua materna. Neste caso, poderemos estar em presença de docentes mais exigentes com esta necessidade de comunicação em exclusivo na língua alvo, ou que esta situação não afete demasiado a docente P18, pois resolve a situação, fazendo a respetiva retroversão ou corrigindo os alunos, demovendo-os de usar indiscriminadamente a língua materna na aula de Língua Estrangeira.

O comportamento não-verbal da docente na situação POIG1 cumpre maioritariamente a função de facilitação da aprendizagem (46%), seguindo-se a facilitação da interação (35%) e finalmente a função de avaliação (20%), como podemos constatar no Quadro 42 e Anexo 72.

A facilitação da aprendizagem com predomínio do apoio individual na realização das atividades (33%) e a facilitação da interação, conseguida essencialmente através da proximidade física (30%) da docente em relação aos alunos individualmente, bem como a avaliação formativa (20%), observando e corrigindo os exercícios, assumem a centralidade dos comportamentos não-verbais da docente na sala de aula. Estes três indicadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências dos alunos ao conjugar a proximidade física, resultante da deslocação da docente para junto de cada aluno para acompanhar a execução das diferentes atividades e facilitar a interação, com o apoio individual para facilitar a aprendizagem e com a observação da execução do trabalho e correção do mesmo, permitindo a monitorização e uma avaliação formativa. A docente facilitou ainda a aprendizagem através da orientação para os objetivos e estrutura da aula, com a disponibilização das folhas de trabalho aos alunos, da sistematização dos registos no quadro

(4% cada), da explicação através de gestos, mostrando o significado através de mímica, e da sua disponibilidade para esperar que os alunos executem os exercícios (2% cada).

Quadro 42: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIG1*

| Funções | Indicadores | U. R. do comportamento não-verbal do professor POIG1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 2 | 4 | 21 | 46 |
| | Explicação por gestos | 1 | 2 | | |
| | Disponibilidade | 1 | 2 | | |
| | Apoio individual | 15 | 33 | | |
| | Sistematização | 2 | 4 | | |
| Facilidade da interação | Proximidade física | 14 | 30 | 16 | 35 |
| | Sorriso | 2 | 4 | | |
| Avaliação | Avaliação formativa | 9 | 20 | 9 | 20 |
| <i>Total Geral</i> | | | | 46 | 100% |

O sorriso constitui-se também como um elemento facilitador da interação da docente com os alunos e do seu contributo para uma boa relação pedagógica (4%).

4.3.5. situação educativa - POIT1

A análise das unidades de registo dos comportamentos verbais do professor na situação educativa POIT1, em número e em percentagem (Quadro 43 e Anexo 65), permite-nos constatar o predomínio da função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (37%), seguida da função de organização (28%), de estimulação (23%) e, finalmente, de avaliação (12%).

A função de informação ou de desenvolvimento de conteúdo, referente ao módulo seis da disciplina de Inglês, intitulado “*The world around us*”, ocupa a centralidade da aula, que foi prévia e integralmente modelada pela docente, concentrando a maior quantidade de registos na explicação do conteúdo gramatical relacionado com a aplicação da voz passiva

(28%), através da leitura das frases que estão na voz ativa e explicação, “*Lê 'They have offered me a voluntary job'. You have to start your sentence by «A voluntary job»*” (U.R.14), tradução, “*Don't forget in Portuguese by is «pelo, pela, pelos, pelas»*” (U.R.21), explicitação das regras de funcionamento da Língua Inglesa, “*when you have subjects you have to change object, pronouns*” (U.R.29), transmissão de conhecimentos e completamento de ideias, “*to build- built – built, portanto vai ficar «was built»*” (U.R.89), bem como no levantamento de questões (9%), como por exemplo: - “*What is the tense?*” (U.R.15), “*Quando tem «ing» é o quê?*” (U.R.62), que guiam o aluno para a descoberta das soluções.

Quadro 43: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIT1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POIT1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|------|-----------------|------|
| | | Total p/ indicador | | Total p/ função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 16 | 11 | 40 | 28 |
| | Instrução | 24 | 17 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 41 | 28 | 54 | 37 |
| | Levantamento de questões | 13 | 9 | | |
| Estimulação | Motivação | 21 | 14,5 | 33 | 23 |
| | Afetividade Positiva | 12 | 8,3 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 9 | 6 | 18 | 12 |
| | Avaliação negativa | 5 | 3 | | |
| | Controlo | 4 | 3 | | |
| Total Geral | | | | 145 | 100% |

Cumprindo a função de organização do trabalho, a docente tem um comportamento verbal mais intenso ao nível das instruções precisas para a realização de atividades (17%), através de frases simples, concretas e curtas, maioritariamente dirigidas a toda a turma, chamando a atenção para a ficha informativa com a tabela dos verbos, “*Look at this table!*” (U.R.16, U.R.26), ou indicando a sequência dos exercícios, “*Exercise number five:*” (U.R.22), mas dirigindo também, em particular, o aluno A8, “*Agora é que vai escrever o que estava a escrever. Ok. Vê lá o que está no quadro. Vamos lá aqui*” (U.R.106), ou o aluno A3, “*Consulte lá a tabela*” (U.R.116).

Organiza também o trabalho com orientações (11%) relativamente ao ponto de situação para a progressão dos conteúdos, “*Vamos lá. É a ficha sobre a voz passiva que é sempre um berbicacho para vocês*” (U.R.4), e condições para a realização sequencial das atividades, “*Antes de partirem para a resolução da frase convém identificar o tempo verbal*” (U.R.7). É de valorizar aqui o facto de o próprio docente associar o ensino do funcionamento da Língua Estrangeira às dificuldades de aprendizagem que os alunos revelam neste domínio, confirmando a opinião de quatro docentes (P7, P12, P13, P19), manifestada nas entrevistas, sobre as dificuldades e os problemas mais frequentes relacionados com a falta de pré-requisitos dos alunos ao nível das estruturas da Língua Estrangeira e também com as competências necessárias ao nível da utilização de estratégias diversificadas para promover a aprendizagem do funcionamento da língua, anunciada por dois destes docentes (P12 e P13) e ainda por mais quatro docentes (P9, P10, P14, P15). A organização do trabalho, de tipo vertical, de professor para alunos, não revela grande complexidade, pois a estrutura e as atividades propostas são simples, repetidas ao longo da aula, com a orientação da docente e acompanhamento e apoio individual aos alunos.

A função de estimulação também tem um peso muito significativo, uma vez que 14,5% das unidades de registo do comportamento verbal da docente vão no sentido da motivação, e 8,3% no sentido da afetividade positiva, demonstrada pela professora em relação à turma e aos alunos individualmente. A docente convida os alunos a participar nas atividades, fazendo-os sentir confiantes no êxito das mesmas, “*Vamos fazer todos juntos. Vamos fazendo frase a frase, lentamente para vermos onde estão as vossas dúvidas*” (U.R.12), e a completar as frases que inicia, “*Now...*” (U.R.40), estimulando a expressão oral, “*You are going to start the sentence by ...*” (U.R.24), e a correção dos exercícios sobre o funcionamento da língua, “*Não apague. Pense só um bocadinho*” (U.R.113), com o apoio de fichas de trabalho e da língua materna, “*Agora vai em Português. Tem de ser assim*” (U.R.45). Ajuda e facilita o trabalho, solicitando frases pequenas e simples para conquistar a confiança dos alunos.

Demonstra afetividade positiva através da proximidade que estabelece com os alunos, encorajando-os e mostrando solicitude e compreensão. Permite que um aluno consulte a folha de trabalho da colega, não se zangando por ele não trazer o material para a aula, “*Ó [A4] a tua ficha não estará na sala 26? Fazes uma coisa: Vês pela colega do lado e depois em casa*

vês se tens” (U.R.5). Compreende a dificuldade do conteúdo para os alunos e desdramatiza, “*Eu deixei dizer - by them- mas não era necessário. Numa situação dessas também eu prefiro que digam -by them- até ao fim porque eu sei que a passiva é sempre um berbicacho, um Deus nos acuda*” (U.R.84). Aceita e valoriza o mais pequeno esforço dos alunos, “*se vocês fizerem a simples já dou pulos de contente*” (U.R.10), e brinca com eles, “*esta gente precisa de óculos. Ele faz-me isto olhando para a parte de baixo*” (U.R.109).

Na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere ao reforço positivo (6%) dado aos alunos quando a docente comentou positivamente as suas respostas, “*Yes. Give-gave-given*” (U.R.57), ou até os elogiou, “*Excellent!*” (U.R.58), à avaliação negativa (3%), quando não aceita as respostas dos alunos, “*Are? Is singular*” (U.R.131), e as corrige, “*to her by us. Don’t forget this!*” (U.R.42), e ao controlo (3%) dos comportamentos incorretos que prejudicam a relação afetiva entre os alunos, “*ó [A8] o que é isso? Estão sempre a atazanar-se o que é isso?*” (U.R.103), e o bom clima de sala de aula, “*Ok. Vamos lá a calar*” (U.R.143) para contribuir para um bom relacionamento interpessoal e para a aprendizagem dos alunos.

O comportamento não-verbal da docente cumpre, em primeiro lugar, a função de facilitação da aprendizagem com a maioria das unidades de registo (69%), seguindo-se a facilitação da interação (29%) e, muito residualmente, a função de avaliação (3%), como se verifica no Quadro 44 e no Anexo 73.

Para facilitar a aprendizagem a docente sistematiza os conteúdos (40%), registando no quadro os pronomes e os tempos verbais que ajudam à construção da voz passiva; dá apoio individual aos alunos (17%) observando os exercícios e ajudando-os; em igualdade de circunstâncias orienta para os objetivos e estrutura da aula (6%) através das folhas de trabalho e mostra-se disponível (6%) para criar as melhores condições físicas da sala de aula, fechando as janelas e acendendo a luz do quadro para ajudar à boa visibilidade dos registos e para concentrar os alunos no essencial.

A facilitação da interação é estabelecida essencialmente através da proximidade física (26%) da docente em relação aos alunos, circulando por entre as carteiras e dirigindo-se a cada um, e também através do sorriso (3%).

Quadro 44: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIT1*

| Funções | Indicadores | U.R do comportamento não-verbal do professor POIT1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 2 | 6 | 24 | 69 |
| | Disponibilidade | 2 | 6 | | |
| | Apoio individual | 6 | 17 | | |
| | Sistematização | 14 | 40 | | |
| Facilidade da interação | Proximidade física | 9 | 26 | 10 | 29 |
| | Sorriso | 1 | 3 | | |
| Avaliação | Controlo | 1 | 3 | 1 | 3 |
| <i>Total Geral</i> | | 35 100% | | | |

No que diz respeito à avaliação, o comportamento não-verbal da docente resume-se ao controlo da assiduidade dos alunos com a distribuição das folhas de presença para os alunos assinarem.

4.3.6. situação educativa – POIT2

Os comportamentos verbais do professor de Inglês na situação educativa POIT2, uma aula de Tecnologias e Processos, têm um escasso número de unidades de registo (29), quando comparado com as restantes situações educativas observadas (entre 102 e 154), as quais, associadas também a um certo equilíbrio das unidades de registo dos comportamentos não-verbais (26), nos remetem, essencialmente, para a função de acompanhamento individual dos alunos num trabalho prático de preparação da Prova de Aptidão Profissional. No entanto, a análise da distribuição das unidades de registo dos comportamentos (Quadro 45 e Anexo 66) permite-nos constatar um certo equilíbrio nas diferentes funções, com percentagens muito próximas. Ainda assim, constata-se a predominância da função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (34%), seguida da função avaliação (28%), da função de organização (21%) e, finalmente, de estimulação (17%).

Quadro 45: Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIT2

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POIT2 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|------|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 2 | 7 | 6 | 21 |
| | Instrução | 4 | 14 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 4 | 14 | 10 | 34 |
| | Levantamento de questões | 6 | 21 | | |
| Estimulação | Motivação | 3 | 13,3 | 5 | 17 |
| | Afetividade Positiva | 2 | 6,9 | | |
| Avaliação | Reforço Positivo | 2 | 7 | 8 | 28 |
| | Avaliação Negativa e Formativa | 5 | 17 | | |
| | Controlo | 1 | 3 | | |
| Total Geral | | 29 100% | | | |

A função de informação concentra a maior quantidade de registos no levantamento de questões (21%) para levar o aluno a pensar, guiando-o para a descoberta da informação necessária ao desenvolvimento do trabalho, incluindo as visitas de estudo realizadas ao longo do curso, “No 2º ano quais foram as visitas de estudo?” (U.R.2), e também na explicação dos dados a incluir na apresentação da sua PAP:

“Se vocês seguirem o que têm no relatório têm a vida facilitada. Têm de fazer os slides com pouca informação, para não aborrecer o júri e o público, mas têm de colocar a informação necessária para o júri perceber bem o que vocês fizeram, o vosso projeto, em que consistiu, e as dificuldades que tiveram mas principalmente como as ultrapassaram” (U.R.25).

Na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere, em primeiro lugar, à avaliação negativa e formativa (17%), onde a docente lê os trabalhos dos alunos, aponta os erros, “Atenção que o logotipo já não é assim” (U.R.15), e corrige os textos no computador. Em segundo lugar, dá reforço positivo (7%) a dois alunos (A1, A3), lendo o seu trabalho no computador e comentando-o positivamente, “Sim está bem. Estás no bom caminho” (U.R.24). Por último, faz o controlo (3%) do comportamento incorreto de um aluno que prejudica a realização do seu trabalho, “olha que eu já vou ver o que estás a fazer” (U.R.11).

Na função de organização do trabalho, a docente tem um comportamento verbal mais intenso ao nível das instruções precisas (14%) para a concretização do trabalho, *“coloca o índice; agradecimentos; introdução; tema da prova; objetivos da prova; do planeamento à execução do projeto de trabalho; análise crítica; conclusão, anexos”* (U.R.23), e também das orientações (7%) relativamente ao ponto de situação quanto ao desenvolvimento do trabalho, incluindo orientações gerais, *“Podem ir almoçar e se quiserem podem vir depois para a sala continuar a trabalhar no vosso PowerPoint”* (U.R.27), e gestão do tempo e das atividades, *“Então vamos ver o que já fizeste”* (U.R.22). A organização do trabalho, de tipo vertical, de professor para aluno, não revela grande complexidade, pois a estrutura e as atividades propostas são simples e repetidas ao longo da aula com a orientação da docente e acompanhamento e apoio individual aos alunos. Não houve interação horizontal, uma vez que cada aluno tinha o seu próprio trabalho de preparação da PAP, onde tinham de realizar uma apresentação para apresentar em júri sobre o trabalho desenvolvido ao longo do curso.

A função de estimulação também tem um peso significativo, uma vez que 10,3% das unidades de registo do comportamento verbal da docente vão no sentido da motivação e 6,9% no sentido da afetividade positiva demonstrada pela docente em relação à turma e aos alunos individualmente. A docente estimula os alunos a recordarem as visitas de estudo efetuadas durante o curso, *“Lembram-se o que foram ver?”* (U.R.6) / *“Meninos recordem-se lá!”* (U.R.8). Demonstra afetividade positiva através da proximidade que estabelece com os alunos, permitindo que eles utilizem material, da própria professora, relativo ao curso, *“Na minha pen já está alterado. Podes ir lá buscar”* (U.R.16), mostrando solicitude, compreensão e autorizando a sua permanência na sala de aula, mesmo sem a presença da professora, *“Já sabem que a sala é vossa”* (U.R.28), mostrando confiança nos alunos e promovendo a sua responsabilidade e autonomia.

Relativamente ao comportamento não-verbal da docente, cumpre a função de facilitação da aprendizagem, com a maioria das unidades de registo (61,5%), seguindo-se a facilitação da interação (27%) e a função de avaliação (11,5%), como se verifica no Quadro 46 e Anexo 74.

A avaliação formativa reflete também o trabalho de apoio individual (31%) e da proximidade física (27%), facilitadoras da aprendizagem e da interação que dominaram a estrutura e objetivo da aula.

Quadro 46: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POIT2*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POIT2 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 2 | 8 | 16 | 61,5 |
| | Apoio individual | 8 | 31 | | |
| | Sistematização | 6 | 23 | | |
| Facilidade da interação | Proximidade física | 7 | 27 | 7 | 27 |
| Avaliação | Avaliação formativa | 3 | 12 | 3 | 11,5 |
| <i>Total Geral</i> | | | | 26 | 100% |

A sistematização dos conteúdos, registados no quadro (23%), facilitou a aprendizagem e orientou os alunos, estimulando a sua memória relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do curso no que diz respeito às visitas de estudo efetuadas.

4.3.7. situação educativa – POFMT1

A análise da distribuição das unidades de registo dos comportamentos verbais do professor na situação educativa POFMT1, em número e em percentagem (Quadro 47 e Anexo 63), permite-nos constatar que a função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (37%) predomina, seguindo-se a função de organização (33%) e de avaliação (19%) e, com um peso menor, a função de estimulação (11%).

A função de informação ou de desenvolvimento de conteúdo, sobre os Transportes, incluída no módulo três, de Francês, no nível de iniciação, ocupa a centralidade da aula que foi também prévia e integralmente modelada pela docente. Esta função concentra a maior quantidade de registos na explicação (21%), quer se trate da explicitação das regras de funcionamento da Língua Francesa, “*só há 14 verbos em que se usa o «passé composé» com «être»*” (U.R.9) e “*basta saber os participios passado*” (U.R.10), leitura e tradução de palavras e de frases, “*«Alors» (...) significa então*” (U.R.64), interpretação de textos ou transmissão de conhecimentos, “*RER é uma linha de autocarros que funciona na cidade de Paris*” (U.R.73) e completamento de ideias, “*«autobus» anda dentro das urbanas e*

«autocar» liga várias cidades ou localidades. Se formos a Castelo Branco apanhamos o «autocar»” (U.R.94). Recorre também ao levantamento de questões (16%) para guiar os alunos para a descoberta das soluções, ajudando-os na aplicação dos conhecimentos gramaticais, “Como é plural o que tem de levar no fim? Um s?” (U.R.48), e na identificação do vocabulário, “[A2], o que é vélo?” (U.R.91), e construção de frases, completando-as sempre que necessário, “Qual é a situação ? Liane que é uma rapariga, foi visitar quem?” (U.R.77). Esta prática de exploração textual com alargamento vocabular, leitura e tradução de textos é considerada pelos docentes entrevistados (P4 P5 P11 P12) como uma prática de sucesso no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Quadro 47: Distribuição das Unidades de Registo (UR) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POFMT1

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POFMT1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------|-----|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 20 | 16 | 42 | 33 |
| | Instrução | 22 | 17 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 27 | 21 | 47 | 37 |
| | Levantamento de questões | 20 | 16 | | |
| Estimulação | Motivação | 6 | 4,7 | 14 | 11 |
| | Afetividade Positiva | 8 | 6,3 | | |
| Avaliação | Avaliação negativa | 4 | 3 | 24 | 19 |
| | Controlo | 20 | 16 | | |
| Total Geral | | | | 127 | 100% |

Cumprindo a função de organização do trabalho, a docente tem um comportamento verbal equilibrado entre a orientação dos alunos (16%), fazendo o ponto de situação relativamente à progressão dos conteúdos, “só mais 5 minutos porque ainda vamos dar os transportes que sai no teste” (U.R.25), e condições para a realização sequencial das atividades, “Não estamos a fazer o exercício. Estamos a ir buscar as bases que nos permitem ajudar a fazer os exercícios” (U.R.12), e as instruções (17%) precisas para a realização das mesmas através de frases simples, concretas e curtas, “[A2] vem ao quadro escrever o verbo «être»!” (U.R.11). A organização do trabalho não revela grande complexidade pois a docente adota uma estrutura simples e propõe atividades práticas, acessíveis em termos cognitivos e

repetidas ao longo da aula, envolvendo todos os alunos na resolução e correção dos exercícios e indo de encontro aos seus interesses predominantes. Esta prática conjuga-se com as opiniões de mais de metade dos entrevistados (P3, P4, P6, P8, P9, P10, P14, P15, P17, P18, P19, P20) sobre os interesses dominantes dos alunos.

Embora a função de estimulação seja aquela que agrupa menos unidades de registo, a docente utiliza alguns comportamentos verbais para motivar (11%) os alunos para o trabalho e a aprendizagem, convidando-os a pensarem no seu processo de aprendizagem, considerando as dúvidas persistentes, “*dúvidas?*” (U.R.53), e a semelhança entre os vocábulos em língua Francesa e em Língua Portuguesa, “*Para alguns é fácil porque as palavras são parecidas com o Português*” (UR56), e negociando com eles para trabalharem e participarem nas atividades para poderem ir ao intervalo, “*Quem não tiver o exercício feito fica cá no intervalo*” (U.R.105). A afetividade positiva está presente em oito unidades de registo (6,3%) em que se verifica uma proximidade afetiva entre a docente e os alunos, “*Estão quase a ver-se livre de mim e eu de vocês*” (U.R.4), encorajamento do aluno, “*Vá lá [B], então?*” (U.R.5), e solicitude por parte da docente, “*Quer que lhe empreste uma fotocópia?*” (U.R. 22). As estratégias de estimulação usadas fazem parte de uma prática de sucesso que passa pelo estabelecimento de uma relação pedagógica positiva, baseada no diálogo, na negociação, no acompanhamento e apoio aos alunos e na facilitação da aprendizagem, confirmando a opinião de mais de metade dos docentes entrevistados (P1, P4, P5, P7, P9, P10, P15, P17, P18, P19, P20) sobre as competências necessárias aos professores de línguas neste domínio, nomeadamente a capacidade de estabelecer uma relação de empatia, de proximidade, de entendimento, de negociação das regras e de acompanhamento individual dos alunos para os poderem ajudar e encorajar a trabalhar.

Na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere essencialmente ao controlo dos alunos (16%), registando-se um predomínio de unidades de registo (14) relativos à chamada de atenção de um aluno (A2) para a mudança das suas atitudes, nomeadamente dos seus comportamentos incorretos no que diz respeito à falta de material para trabalhar, “*ó [A2] sem fotocópia é difícil trabalhar, não?*” (U.R. 21), à sua falta de envolvimento na realização das atividades, “*[A2], eu vou verificar e se não estiver passado não sai*” (U.R.114), à falta de atenção, “*[A2], o que estás a fazer virado para trás ?*”(U.R.90), e ao seu comportamento perturbador, “*[A2], quer que eu o ponha sozinho, é? Fica já avisado* (U.R.26). Se, como

afirma P20 na sua entrevista, cada aluno pode ser um caso, de facto, nesta situação educativa este aluno exige uma atenção redobrada por parte da docente, mas esta também se dirigiu a um aluno (A1) devido ao seu incumprimento das regras de funcionamento da sala de aula, *“vou ficar com o seu telemóvel. Vocês sabem que é regra desta escola que fiquem sem o telemóvel”* (U.R.68). O controlo de toda a turma verifica-se quando a docente distingue os alunos das duas turmas que englobam esta, *“O aluno [A3] e [A4] é que pertencem à outra turma”* (U.R.31), quando exerce a função de guardião da disciplina, fazendo uma chamada de atenção para manter os alunos em silêncio, *“ó meninos”* (U.R.120), e quando controla o seu efetivo trabalho, *“Já vou ver se passaram o exercício”* (U.R.125). Este controlo da disciplina dos alunos constitui uma das competências elencadas pelos docentes entrevistados (P3, P14, P19) para ultrapassar a dificuldade em gerir as situações problemáticas dos comportamentos em sala de aula (P8, P12, P13, P14) e o tempo útil de aula (P10, P13, P19), sendo necessária formação prioritária em técnicas de resolução de problemas no âmbito da relação pedagógica para lidar com esses comportamentos desviantes e situações imprevistas (P1, P8, P14, P19, P20).

A avaliação negativa tem uma expressão muito reduzida (3%), mas é dirigida sempre ao mesmo aluno (A2) e é consubstanciada na não-aceitação das suas repostas quando faz interferência entre a Língua Francesa e a Língua Inglesa, *“ai, ai, ai, não estamos no Inglês”* (U.R.13), ou quando faz correções a respostas erradas, como por exemplo: *“Anaïs tem dois pontinhos em cima de i. Ainda há bocadinho expliquei”* (U.R.126). O facto de não se ter registado qualquer referência verbal ao reforço positivo diverge da opinião de três docentes entrevistados (P9, P15, P17) sobre a necessidade dessa competência por parte dos docentes de línguas.

Mas se por um lado, o comportamento verbal é rico em unidades de registo, por outro, o seu comportamento não-verbal cumpre apenas duas funções e cinco indicadores (Quadro 48 e Anexo 71): Facilitação da aprendizagem (Orientação para os objetivos e estrutura da aula, Disponibilidade, explicação, apoio individual e sistematização) e Avaliação (Controlo).

A centralidade dos comportamentos não-verbais da docente na sala de aula tem a função de facilitação da aprendizagem (88%), com um predomínio idêntico entre a orientação para os objetivos e estrutura da aula, escrevendo o sumário no quadro e projetando a ficha de trabalho, e a sistematização dos registos no quadro (29% em cada) sobre a estrutura

gramatical “*Passé Composé*”, com os verbos auxiliares e os verbos principais conjugados, com recurso a canetas de cores distintas para distinguir o radical do verbo e a respetiva conjugação.

Quadro 48: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POFMT1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POFMT1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 7 | 29 | 21 | 88 |
| | Disponibilidade | 4 | 17 | | |
| | Explicação por símbolos e imagens | 2 | 8 | | |
| | Apoio individual | 1 | 4 | | |
| | Sistematização | 7 | 29 | | |
| Avaliação | Controlo | 3 | 13 | 3 | 13 |
| <i>Total Geral</i> | | 24 100% | | | |

Sistematiza ainda os registos sobre os transportes no sentido da ampliação de vocabulário sobre o tema. Recorre também a símbolos e ao desenho (8%) no quadro para explicar vocábulos e a diferença da conjugação entre o feminino e o masculino e entre o singular e o plural. A docente mostra-se ainda disponível (17%) para emprestar o material aos alunos e esperar que terminem as atividades e dá apoio individual quando um aluno a chama para o ajudar (4%).

A função de avaliação é exercida através do controlo das atitudes do aluno A2, fazendo cara feia e retirando-lhe o telemóvel, e do controlo da participação dos alunos conferindo a sua folha de exercícios.

4.3.8. situação educativa – POFM1

A análise da distribuição das unidades de registo dos comportamentos verbais do professor na situação educativa POFM1, em número e em percentagem (Quadro 49 e Anexo

62), permite-nos constatar um certo equilíbrio entre as funções de organização (10%) e de avaliação (11%), um peso menor na função de estimulação (7%) e a predominância da função de Informação/desenvolvimento de conteúdo (73%). Esta função ocupa a centralidade da aula de Francês de nível de continuação, com a unidade temática “À volta de uma Obra”, que integra o sexto módulo do programa da disciplina.

Quadro 49: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POFM1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor POFM1 | | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|------|------------|----|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 9 | 7 | 13 | 10 |
| | Instrução | 4 | 3 | | |
| Informação / Desenvolvimento de conteúdo | Explicação | 40 | 31 | 95 | 73 |
| | Levantamento de questões | 55 | 42 | | |
| Estimulação | Motivação | 7 | 5,34 | 9 | 7 |
| | Afetividade Positiva | 2 | 1,53 | | |
| Avaliação | Reforço positivo | 4 | 3 | 14 | 11 |
| | Avaliação negativa | 10 | 8 | | |
| Total Geral | | 131 100% | | | |

A aula foi prévia e integralmente modelada pelo docente, incidindo na análise do conto “*Pierrot ou les Secrets de la Nuit*”, de Michel Tournier. A maior quantidade dos registos verbais dizem respeito ao levantamento de questões (42%), como, por exemplo, quando pergunta quais são os personagens presentes na obra: - “*Quels sont les personnages jusqu’à present?*” (U.R.9), ou quando ajuda a identificar o vocabulário e a construir as frases, completando-as sempre que necessário. Esta metodologia guia o aluno para a descoberta das soluções, quer ao nível da interpretação ou da análise linguística. Seguem-se as explicações (31%) com recurso à leitura, tradução e análise do texto base onde o professor faz analogias e utiliza exemplos da vida quotidiana, confirmando a opinião dos entrevistados que indicam a necessidade de tornar o ensino menos abstrato e ligar mais à prática e a exemplos concretos:

“A Colombine veste de branco porque sendo lavadeira simboliza a limpeza. Nesta altura eram consideradas crianças alegres. Nesta fase ele é padeiro. O branco de Colombine está diretamente relacionado com limpeza e o branco de Pierrot simboliza a farinha e o preto simboliza o forno. A própria origem do nome lavadeira em Francês vem do branco La blanchisseuse. Aliás os próprios aditivos acrescentados ao detergente são os branqueadores para tornar mais branco” (U.R.114).

Cumprindo a função de organização do trabalho, com uma estrutura e atividades simples e repetidas ao longo da aula, o docente orienta o aluno, fazendo o ponto de situação relativamente à progressão dos conteúdos, *“Já temos a descrição do Pierrot”* (U.R.7) e às condições para a realização sequencial das atividades, *“Alors! Agora já temos dados para responder a perguntas, a exercícios do conto”* (U.R.52), e dá instruções precisas para a realização das mesmas através de frases simples, concretas e curtas, como, por exemplo, *“La question suivante”* (U.R.131).

Embora a função de estimulação seja aquela que agrupa menos unidades de registo, o docente utiliza alguns comportamentos verbais para motivar o aluno (5,3%) para um melhor desempenho ao nível da comunicação oral, convidando-o a usar a língua francesa, *“En Français?”* (U.R.73), a compreendê-la através da interação entre diferentes línguas, *“Como diria aqui a senhora assistente: Why?”* (U.R.84), da estimulação da sua memória visual relativamente a imagens usadas na aula, *“Eu até fiz um desenho, até estive a projetar uma coruja”* (U.R.76), e no dia-a-dia quer em filmes ou em publicidade, *“Branco mais branco não há. Dizia há tempos uma publicidade a um detergente. Há uma publicidade de alguns anos atrás: o algodão branco não engana”* (U.R.110). A afetividade positiva está presente em duas unidades de registo (1,5%) em que se verifica uma proximidade afetiva entre o docente e o aluno ao referir-se à experiência da família do aluno, *“O teu pai quando foi para Lourdes foi trabalhar para quê?”* (U.R.25), e à sua juventude, *“Já não és do tempo dos filmes de cowboys”* (U.R.79).

Na análise da função de avaliação, constata-se que esta se refere essencialmente ao desempenho do aluno, registando-se um predomínio de unidades de registo de avaliação negativa (8%), relacionada com a não-aceitação das repostas do aluno como a tradução incorreta, *“Corrige: «grosso? Um grande»”* (U.R.43), ou a respetiva correção em termos de

pronúncia, “*Corrige a pronúncia francesa da aluna em algumas palavras*” (U.R.5). Por outro lado, o reforço positivo relativamente às respostas dadas é muito reduzido (3%).

O comportamento não-verbal do docente (Quadro 50 e Anexo 70) centra-se, maioritariamente, na função de facilitação da aprendizagem (71%), seguindo-se a facilitação da interação (26%) e, residualmente, a função de avaliação (3%).

Quadro 50: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Não-Verbal do Professor por Função e por Indicador na situação educativa POFM1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento não-verbal do professor POFM1 | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----|------------|------|
| | | Por indicador | | Por função | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Facilitação da aprendizagem | Orientação para os objetivos e estrutura da aula | 7 | 20 | 25 | 71 |
| | Explicação por gestos | 3 | 9 | | |
| | Disponibilidade | 2 | 6 | | |
| | Sistematização | 13 | 37 | | |
| Facilidade da interação | Proximidade física | 2 | 6 | 9 | 26 |
| | Sorriso | 7 | 20 | | |
| Avaliação | Controlo | 1 | 3 | 1 | 3 |
| <i>Total Geral</i> | | | | 35 | 100% |

A facilitação da aprendizagem assume, assim, a centralidade dos comportamentos não-verbais do docente na sala de aula, com predomínio da sistematização dos registos no quadro, em duas tabelas, explorando as características físicas e psicológicas de duas personagens do conto bem como as características da noite para as diferentes personagens, e demais tópicos relacionados com a exploração pedagógica do conto (37%). Segue-se a orientação para os objetivos e estrutura da aula através da projeção do sumário, do conto e da organização da ficha de exploração pedagógica do mesmo (20%). Explica os sinónimos através de gestos (9%) e mostra-se disponível para esperar que o aluno passe os registos (6%). No sentido de facilitar a sua interação com o aluno, o docente faz uso do sorriso (20%) e da proximidade física (6%), deslocando-se para junto do aluno e chegando a sentar-se a seu lado. A função de avaliação é exercida através do controlo da leitura, acompanhando-a em silêncio.

4.4. O papel da língua materna nas situações educativas em língua estrangeira

Embora a abordagem comunicativa da Língua Estrangeira comporte também, moderadamente, a língua materna, e o QECRL permita essa transferência para desenvolver competências pragmáticas, esta interferência continua a ser anunciada pelos docentes entrevistados como um fator desestabilizador na aula de línguas e de maior dificuldade para a docência nos CDC. Por outro lado, o não uso da língua materna nas aulas de Língua Estrangeira constitui um fator de ansiedade para os alunos. Assim, importa perceber qual o papel da língua materna nas situações educativas em Língua Estrangeira, analisando as funções detetadas no comportamento verbal dos docentes em cada uma das línguas. Importa verificar também a oportunidade ou a necessidade de inclusão da língua materna nessas situações educativas como elemento facilitador da comunicação ou como elemento que compromete o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira.

De um total de 550 U.R. apuradas, no conjunto de quatro situações educativas (duas na disciplina de Inglês e duas na disciplina de Francês), mais de metade são na língua materna, como se constata no Quadro 51.

Se a estas unidades de registo juntarmos as unidades de registo mistas, em que os docentes se expressam usando a língua materna e a Língua Estrangeira na mesma unidade, constata-se que a grande maioria dos comportamentos verbais dos docentes de Língua Estrangeira inclui a presença da língua materna (66,3%) nas situações observadas. Verifica-se a predominância da língua materna relativamente ao uso da Língua Estrangeira em todas as funções, quer se trate da organização do trabalho, da informação e desenvolvimento do conteúdo, da estimulação ou da avaliação.

Desempenha um papel importante no levantamento de questões e na explicação dos conteúdos, remetendo a Língua Estrangeira para um papel secundário no que respeita ao desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira e comprometendo, assim, a finalidade do ensino em línguas. Com efeito, nesta função, as unidades de registo exclusivamente em língua materna e mista representam praticamente o dobro das unidades de registo (30%) em Língua Estrangeira (15,5%). Contudo, a análise do indicador da explicação mostra que há um certo equilíbrio na presença de unidades de registo em Língua Estrangeira, na língua materna e mistas, o que poderá elucidar sobre a dificuldade que os docentes sentem em trabalhar na Língua Estrangeira com esta tipologia de ensino, em que os alunos tiveram

um percurso académico irregular, manifestando dificuldades na compreensão da língua. Neste sentido, os docentes explicam os conteúdos, integrando a língua materna para facilitar a comunicação com os alunos, mas tal representa uma dificuldade para os docentes que entendem que esta prática contraria a finalidade do ensino em línguas.

Quadro 51: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal dos Professores de Língua Estrangeira (LE) por Língua Estrangeira, Língua Materna (LM) e Misto por Indicador e Função*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal dos professores de línguas | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------|-----|-----------------------------|-----|--------------------------------|-----|--------------------------|------|--------------------------|------|-----------------------------|------|------|--|----|--|------|--|
| | | Total p/ Indicador LE | | Total p/ Indicador LM | | Total p/ Indicador Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | | | | | | | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | | | | | | |
| Organização | Orientação | 13 | 2,4 | 44 | 8,0 | 4 | 0,7 | 43 | 7,8 | 78 | 14,2 | 10 | 1,8 | | | | | | |
| | Instrução | 30 | 5,5 | 34 | 6,2 | 6 | 1,1 | | | | | | | | | | | | |
| Informação/ Desenvolv/ do conteúdo | Explicação | 45 | 8,2 | 49 | 8,9 | 42 | 7,7 | 85 | 15,5 | 102 | 18,5 | 63 | 11,5 | | | | | | |
| | Levantament o de questões | 40 | 7,3 | 53 | 9,7 | 21 | 3,8 | | | | | | | | | | | | |
| Estimulação | Motivação | 30 | 5,5 | 23 | 4,2 | 2 | 0,4 | 30 | 5,5 | 51 | 9,3 | 3 | 0,5 | | | | | | |
| | Afetividade Positiva | 0 | 0,0 | 28 | 5,1 | 1 | 0,2 | | | | | | | | | | | | |
| Avaliação | Reforço positivo | 14 | 2,6 | 10 | 1,8 | 1 | 0,2 | 27 | 4,9 | 48 | 8,7 | 10 | 1,8 | | | | | | |
| | Avaliação negativa | 10 | 1,8 | 13 | 2,4 | 9 | 1,6 | | | | | | | | | | | | |
| | Controlo | 3 | 0,5 | 25 | 4,5 | 0 | 0,0 | | | | | | | | | | | | |
| Total Geral | | 185 | | 279 | | 86 | | 185 | | 33,7 | | 279 | | 50,7 | | 86 | | 15,6 | |

O cenário mantém-se na função de organização do trabalho, com o dobro das unidades de registo em língua materna e mistas relativamente aos comportamentos verbais exclusivamente em Língua Estrangeira, e até se intensifica nas orientações que os docentes dão aos alunos para o desenvolvimento do trabalho, pois estas são realizadas, quase exclusivamente, na língua materna. Esta situação convida à reflexão sobre o papel da língua materna nestas situações educativas, pois, se por um lado, esse facto poderá levar os docentes a ficarem descansados quanto ao entendimento por parte dos alunos sobre o trabalho a realizar, por outro lado, a explicação e as práticas repetidas poderiam ajudar os alunos a

compreender o que se pretende e ajudar ao desenvolvimento da competência comunicativa, já que se trata de unidades de registo mais curtas, mais diretas e mais simples.

Na função de estimulação o quadro é idêntico, com o dobro dos registos na língua materna quando analisado na sua globalidade, mas enquanto os docentes motivam os alunos com mais unidades de registo em Língua Estrangeira, demonstram afetividade positiva exclusivamente na língua materna, pois, dos 29 registos neste indicador, apenas um é misto. O fator de estimulação poderia ser um bom pretexto para o uso da Língua Estrangeira, uma vez que as manifestações de incentivo e de afetividade são mais fáceis de entender, devido aos gestos, olhares e expressões faciais que, normalmente, acompanham os comportamentos verbais nestas situações.

Se na função de avaliação também se constata o dobro das unidades de registo em língua materna e mistas, o indicador responsável por este incremento é o controlo que é exercido, quase exclusivamente, na língua materna. Com efeito, de um total de 28 U.R. no indicador do controlo, apenas três são realizadas em Língua Estrangeira. Também nestas situações a Língua Estrangeira poderia desempenhar um papel mais importante, pois fazem parte de um processo de comunicação mais controlado, onde os alunos podiam ser ajudados a compreender que os professores estavam a chamar a atenção e assim ficarem expostos durante mais tempo à Língua Estrangeira, compreender os significados e desenvolver maior interação na língua alvo de estudo. Neste contexto, é de realçar que na avaliação negativa os docentes usam mais a língua materna, mas fazem o reforço positivo mais em Língua Estrangeira, levando-nos a inferir que os docentes pretendem que os alunos compreendam bem os seus erros.

Embora a língua materna esteja muito presente nas aulas de Língua Estrangeira, há diferenças nas diversas situações educativas. Se compararmos o uso da língua materna nas situações educativas realizadas em Inglês e nas situações realizadas em Francês, a partir do Quadro 52, verificamos que nestas o padrão é muito superior (70,2%) às primeiras (32,2%). De facto, na disciplina de Inglês o comportamento verbal do professor nas duas situações educativas inclui 50% de U.R. na língua alvo de estudo enquanto nas situações de Francês se registam apenas 15,1%. A totalidade de unidades de registo mistas quer para os docentes de Inglês ou para os docentes de Francês não altera significativamente essa diferença.

Quadro 52: Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal dos Professores em Língua Estrangeira, Língua Materna e Mista por função nas situações educativas realizadas nas disciplinas de Inglês e de Francês

| Funções | Comportamento verbal do professor nas situações educativas em Inglês | | | | | | Comportamento verbal do professor nas situações educativas em Francês | | | | | |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------|--------------------|------|-----------------------|------|-----------------------------------------------------------------------|------|--------------------|------|-----------------------|------|
| | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Organização | 39 | 13,4 | 29 | 9,9 | 7 | 2,4 | 4 | 1,6 | 49 | 19,0 | 3 | 1,2 |
| Informação/ Desenvolvimento do conteúdo | 56 | 19,2 | 20 | 6,8 | 33 | 11,3 | 29 | 11,2 | 82 | 31,8 | 30 | 11,6 |
| Estimulação | 27 | 9,2 | 31 | 10,6 | 3 | 1 | 3 | 1,2 | 20 | 7,8 | 0 | 0,0 |
| Avaliação | 24 | 8,2 | 14 | 4,8 | 9 | 3,1 | 3 | 1,2 | 30 | 11,6 | 1 | 0,4 |
| <i>Total</i> | 146 | 50 | 94 | 32,2 | 52 | 17,8 | 39 | 15,1 | 181 | 70,2 | 34 | 13,2 |

Embora as unidades de registo do comportamento global da docente na situação POITI (Quadro 53 e Anexo 81) sejam maioritariamente em Língua Inglesa (45,5%), o uso da Língua Materna também é considerável, com 36,6% de unidades de registo exclusivamente em Língua Portuguesa e 17,9% de unidades de registo mistas.

É na função de informação que a docente usa mais a Língua Inglesa (20%), principalmente, para explicar o conteúdo gramatical (16,6%), como por exemplo, “*the verb catch. You have the verb catch. The leading forms are catch, caught, caught*” (U.R.139), mas recorre também à utilização de unidades de registo mistas (9%) como, “*Neste momento nesta frase o que nos importa é concentrarmo-nos no verbo, «told me»*” (U.R.47), não se percebendo a mudança de discurso para uma frase iniciada em Português e terminada em Inglês, uma vez que se continuava a identificar os tempos verbais para se proceder à conjugação na voz passiva. Infere-se que a decisão de incluir no discurso a língua materna ao nível do desenvolvimento do conteúdo nem sempre terá como objetivo que os alunos compreendam o significado dos vocábulos ou das frases, mas poderá ser por uma questão de hábito ou para criarem clima de aprendizagem, incutindo segurança aos alunos, porque assim podem ter a certeza que haverá sempre recurso a um elemento facilitador constituído pelo uso da Língua Portuguesa, em caso de necessidade.

Quadro 53: Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor em Inglês, Língua Materna (LM) e Misto por Indicador e Função na situação educativa POIT1

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor na situação educativa POIT1 | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|-----|--------------------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|------|-----------------------------|------|
| | | Total p/ Indicador LE | | Total p/ Indicador LM | | Total p/ Indicador Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 0 | 0 | 14 | 9,7 | 2 | 1,4 | 16 | 11 | 19 | 13,1 | 5 | 3,4 |
| | Instrução | 16 | 11 | 5 | 3,4 | 3 | 2,1 | | | | | | |
| Informação/ Desenvolv/ do conteúdo | Explicação | 24 | 16,6 | 4 | 2,8 | 13 | 9 | 29 | 20 | 7 | 4,8 | 18 | 12,4 |
| | Levantament o de questões | 5 | 3,4 | 3 | 2,1 | 5 | 3,4 | | | | | | |
| Estimulação | Motivação | 11 | 7,6 | 9 | 6,2 | 1 | 0,7 | 11 | 7,6 | 20 | 13,8 | 2 | 1,4 |
| | Afetividade Positiva | 0 | 0 | 11 | 7,6 | 1 | 0,7 | | | | | | |
| Avaliação | Reforço positivo | 5 | 3,4 | 4 | 2,8 | 0 | 0 | 10 | 6,9 | 7 | 4,8 | 1 | 0,7 |
| | Avaliação negativa | 3 | 2,1 | 1 | 0,7 | 1 | 0,7 | | | | | | |
| | Controlo | 2 | 1,4 | 2 | 1,4 | 0 | 0 | | | | | | |
| Total | | 66 | | 45,5 | | 53 | | 36,6 | | 26 | | 17,9 | |

O apoio da língua materna está presente em todas as funções, mas é nas funções de estimulação e de organização que a docente utiliza mais unidades de registo em Língua Portuguesa, com 13,8% e 13,1% respetivamente.

A afetividade positiva é manifestada através da Língua Portuguesa praticamente em exclusivo, pois das 12 unidades de registo apenas uma é mista porque se relacionava com o contexto do uso do agente da passiva em Inglês que, em dadas circunstâncias, pode ficar omissa, “*Eu deixei dizer «by them» mas não era necessário. Numa situação dessas também eu prefiro que digam «by them» até ao fim porque eu sei que a passiva é sempre um berbicacho, um Deus nos acuda*” (U.R.84). Expressões de afetividade positiva como, “*É preciso acender as luzes?*” (U.R.36), que denota preocupação com o bem-estar dos alunos na realização das atividades, mas cujo léxico está relacionado com o vocabulário da sala de aula e com as instruções que fazem parte da comunicação diária nas aulas de línguas, ou, “*esta gente precisa de óculos. Ele faz-me isto olhando para a parte de baixo*” (U.R.109), podiam

ser proferidas em Inglês, com efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por continuidade da audição das expressões em Inglês e pela interação entre professora e alunos, mesmo num ambiente mais descontraído. A motivação divide, quase equilibradamente, os registos em Língua Inglesa (7,6%), “*Who says A, hang hands*” (U.R.21) e em Língua Portuguesa (6,2%), “*Vá lá. Força.*” (U.R.95). O reforço positivo e a avaliação negativa são exercidos, em primeiro lugar, em Língua Inglesa com expressões como “*Excellent!*” (U.R.58) e “*has fallen, not was fallen*” (U.R.35), mas também na língua materna, com “*Ah! Vê! Certo!*” (U.R.117) e “*Não, não tem lá esse verbo*” (U.R.104). O controlo é exercido de igual modo em ambas as línguas, “*Ok. Vamos lá a calar*” (U.R.143), ou, “*What is your problem?*” (U.R.103), não se percebendo a necessidade de utilizar a língua materna nestes registos.

Globalmente, na situação educativa POIG1, exposta no Quadro 54 e no Anexo 80, a aula de Inglês, de nível de continuação, foi maioritariamente lecionada em Língua Inglesa (54,8%), seguindo-se as unidades de registo do comportamento verbal da docente só em Português (27,4%) e as unidades de registo mistas, em Inglês e Português (17,8%).

Quadro 54: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor em Inglês, Língua Materna (LM) e Misto por Indicador e Função na situação educativa POIG1*

| Funções | Indicadores | UR do comportamento verbal do professor na situação educativa POIG1 | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|------|--------------------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|-----|-----------------------------|------|
| | | Total p/ Indicador LE | | Total p/ Indicador LM | | Total p/ Indicador Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 10 | 6,8 | 5 | 3,4 | 0 | 0 | 23 | 15,6 | 10 | 6,8 | 2 | 1,4 |
| | Instrução | 13 | 8,9 | 5 | 3,4 | 2 | 1,4 | | | | | | |
| Informação/ Desenvolv/ do conteúdo | Explicação | 4 | 2,7 | 12 | 8,2 | 13 | 8,9 | 27 | 18,4 | 13 | 8,8 | 15 | 10,2 |
| | Levantamento de questões | 23 | 15,8 | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | | | | | | |
| Estimulação | Motivação | 16 | 11 | 4 | 2,7 | 1 | 0,7 | 16 | 10,9 | 11 | 7,5 | 1 | 0,7 |
| | Afetividade Positiva | 0 | 0 | 7 | 4,8 | 0 | 0 | | | | | | |
| Avaliação | Reforço positivo | 9 | 6,2 | 2 | 1,4 | 1 | 0,7 | 14 | 9,5 | 7 | 4,8 | 8 | 5,4 |
| | Avaliação negativa | 4 | 2,7 | 2 | 1,4 | 7 | 4,8 | | | | | | |
| | Controlo | 1 | 0,7 | 3 | 2 | 0 | 0 | | | | | | |
| Total Geral | | 80 | 54,8 | 41 | 27,9 | 26 | 17,7 | | | | | | |

O padrão de uso maioritário da Língua Inglesa, à semelhança, da situação educativa anterior, manteve-se em todas as funções. Contudo, é no indicador da explicação dos conteúdos, na função de informação, que a docente utiliza mais a língua materna (8,2% em Português e 8,9% em registos mistos), com o uso da tradução como estratégia de exploração de vocabulário ou interpretação de texto, “ *O que está a acontecer aos tigres? [tradução]*” (U.R.42) / “*«Decrease» significa diminuir, decrescer*” (U.R.73). Mas, ainda nesta função, a docente utiliza a Língua Inglesa para a quase totalidade das questões colocadas para o desenvolvimento do conteúdo. Com efeito, das 26 perguntas colocadas, 23 são em Inglês, duas mistas e uma em Português, relacionada com uma regra gramatical, “*Como se faz a passiva do verbo no passado?*” (U.R.51). Como a questão foi dirigida a toda a turma, infere-se que o uso da língua materna, neste caso, poderá dever-se à necessidade de a docente ter a certeza de que todos entendiam a pergunta e podiam participar, mesmo em Português, pois o que interessava era o domínio do funcionamento da língua. Podia ser também por economia de tempo, pois sendo um item gramatical já desenvolvido no ensino básico, importa rever e perceber se está apreendido e, se não estiver, que reorientação tem de ser dada para a realização dos exercícios com sucesso.

Na função de estimulação, enquanto a motivação é na grande maioria expressa em Inglês a afetividade positiva é totalmente manifestada na língua materna, mesmo quando se trata de manter uma boa relação com os alunos, que permita criar um bom clima para a aprendizagem, “*Aquele rapaz muito come. Até dá gosto vê-lo comer*” (U.R.2), e que podia ser usada em Inglês, até para criar oportunidades de interação em contextos mais descontraídos e informais, levando os alunos a criarem habituação e a sentirem cada vez mais segurança no uso da Língua Estrangeira.

No âmbito da função de avaliação, o reforço positivo é efetuado com maior recurso ao Inglês (6,1%), usando expressões do tipo “*Right*” (U.R.27), mas também utiliza expressões na língua materna (1,4%), “*Exatamente*” (U.R.85), ou mistas (0,7%), quando o professor concorda e repete depois dos alunos acertarem: - “*Então temos: want to help*” (U.R.121), não se vislumbrando a necessidade de integrar aqui a língua materna, uma vez que os alunos já tinham demonstrado que tinham percebido. A avaliação negativa apresenta quatro unidades de registo exclusivamente em Inglês, mas sete unidades mistas e duas na língua materna para refutar precisamente o uso da Língua Portuguesa na aula de Língua Estrangeira, “*Eu não*

quero essa informação em Português” (U.R.130), e para chamar a atenção sobre a pronúncia *“como se pronuncia? Atenção à pronúncia”* (U.R.12). O controlo, realizado em apenas quatro registos, é maioritário na língua materna (3) para verificar a assiduidade dos alunos, *“Onde é que ficou o aluno [A4]?”* (U.R.1), para chamar a atenção sobre os recursos utilizados pelos alunos *“Vocês andam nos tradutores e depois asneira”* (U.R.136) e para criar ambiente para a aprendizagem, repreendendo os alunos pela utilização dos computadores sem autorização, *“Ora bem pessoal, deixem lá agora os computadores. Vocês já sabem como é. Não me façam zangar. Quando vêm para esta sala já sabem. Fechem o écran. Ponham tudo às escurinhas”* (U.R.3). Tratando-se de uma turma de nível de continuação, não se compreende que o controlo tenha sido realizado em língua materna, pois a utilização dos registos em Inglês teria o mesmo efeito, uma vez que os alunos entendiam o objetivo do mesmo. De qualquer modo, infere-se que para o professor a utilização da língua materna lhe dê maior capacidade de assertividade perante comportamentos incorretos dos alunos e assim possa ser mais eficaz no seu controlo.

Ao contrário do que se verificou nas situações educativas anteriores, a análise da situação educativa POFM1, a partir do Quadro 55 e do anexo 78, indica-nos que, globalmente, existe uma maior percentagem (65,6%) de unidades de registo do comportamento verbal do professor na língua materna.

A maior quantidade de unidades de registo na língua materna dizem respeito à função de informação (59), que foram distribuídas pela explicação do conteúdo (25), como por exemplo, *“Antes da chegada de Arlequim tínhamos duas personagens puras, limpas, cada um com o seu ofício, ambos gostando um do outro, separados pelos trabalhos, um trabalha de dia e outro de noite. O Arlequim vem introduzir (...) a mudança”* (U.R.121), tradução de excertos do conto e de vocábulos, e também pelo levantamento de questões (34) que levam à interpretação do conto, *“Qual é a reviravolta que se dá no desenrolar da ação?”* (U.R.8), à identificação das personagens, *“Eram duas e agora apareceu quem?”* (U.R.10), e à sua descrição física e psicológica, *“E Pierrot? Como é apresentado?”* (U.R.72). Por outro lado, no conjunto das diferentes funções dos comportamentos verbais do docente, a Língua Francesa é também mais usada no desenvolvimento do conteúdo, principalmente no âmbito da explicação que inclui a atividade de leitura do conto, mas também no levantamento de questões sobre a identificação das personagens, *“Quels sont les personnages jusqu'à*

present?” (U.R.9), e sobre a ação das mesmas, “*Qu’est-ce que Colombine aime? Elle aime quoi?*” (U.R.56) / “*Elle aime l’été. Pourquoi?*” (U.R.58), procurando o seu contributo para a compreensão do texto/conto, “*Arlequin arrive. Quels grands changements introduit-il dans la village?*” (U.R.116).

Quadro 55: Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor em Francês, Língua Materna (LM) e Misto por Indicador e Função na situação educativa POFM1

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor na situação educativa POFM1 | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------|------|--------------------------------|-----|--------------------------|------|--------------------------|------|-----------------------------|-----|
| | | Total p/ Indicador LE | | Total p/ Indicador LM | | Total p/ Indicador Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 3 | 2,3 | 6 | 4,6 | 1 | 0,8 | 4 | 3,1 | 9 | 6,9 | 1 | 0,8 |
| | Instrução | 1 | 0,8 | 3 | 2,3 | 0 | 0 | | | | | | |
| Informação/ Desenvolv/ do conteúdo | Explicação | 12 | 9,2 | 25 | 19,1 | 2 | 1,5 | 23 | 17,6 | 59 | 45 | 12 | 9,2 |
| | Levantamento de questões | 11 | 8,4 | 34 | 26,0 | 10 | 7,6 | | | | | | |
| Estimulação | Motivação | 3 | 2,3 | 4 | 3,1 | 0 | 0 | 3 | 2,3 | 6 | 4,6 | 0 | 0 |
| | Afetividade Positiva | 0 | 0 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | | | | | | |
| Avaliação | Reforço positivo | 0 | 0 | 4 | 3,1 | 0 | 0 | 2 | 1,5 | 12 | 9,2 | 0 | 0 |
| | Avaliação negativa | 2 | 1,5 | 8 | 6,1 | 0 | 0 | | | | | | |
| Total | | | | | | | | 32 | 24,4 | 86 | 65,6 | 13 | 9,9 |

As unidades de registo mistas também se concentraram nesta função (12), principalmente no levantamento de questões (10) sobre o significado de vocábulos ou de expressões, “*Je vais me coucher. O que é?*” (U.R.50) / “*Où sont-ils semblables? Em que é que são parecidos?*” (U.R.83), para a compreensão do texto. Não foram encontradas unidades mistas quer na estimulação ou na avaliação e a organização apenas registou uma unidade, “*Alors! Agora já temos dados para responder a perguntas, a exercícios do conto*” (U.R.52). Tendo iniciado a frase com uma palavra em Francês, estabelecendo a comunicação para orientar o que se seguia e tendo em conta que estavam a trabalhar com a ajuda de uma ficha de exploração pedagógica do conto e que o nível era de continuação, não se entende porque o

docente optou por continuar e concluir a frase na língua materna, uma vez que não houve qualquer sinal por parte da aluna que não estava a entender o professor.

Conclui-se que o objeto de discurso em qualquer uma das línguas é precisamente o mesmo, reunindo a maior parte dos seus registos no desenvolvimento do conteúdo, embora sejam em maior número na língua materna do que na Língua Estrangeira. A inclusão da língua materna visa, por um lado, a certificação do professor relativamente à compreensão do conto por parte da aluna e, por outro, a segurança da aluna nas respostas às questões que o professor lhe coloca, demonstrando que está a seguir a explicação e que está a compreender os enunciados da ficha de exploração pedagógica e do conteúdo do próprio conto. Se, por um lado, até se pode compreender a inclusão da língua materna para a compreensão de um texto original em Francês, o conto *“Pierrot ou les secrets de la nuit”* de Michel Tournier, de modo a que a aluna apreenda completamente o conteúdo do mesmo, já não se compreende que a língua materna domine a função de organização com registos, como *“Então respondemos à primeira questão”* (U.R.124), que apenas orientam o aluno relativamente ao avanço do trabalho, ou com registos de instrução, como *“página 12. Vamos traduzir”* (U.R.63), e que podem ser perfeitamente substituídos pela Língua Estrangeira porque se tratam de unidades diretas em que o professor pode utilizar outros meios para o aluno compreender o que lhe está a ser dito. O mesmo se pode concluir na função de avaliação, com o reforço positivo realizado em Português, com expressões como, *“Isso mesmo”* (U.R.21), ou a avaliação negativa com a indicação, *“Não”* (U.R.32, U.R.33, U.R.34), que podiam ser realizadas em Francês, contribuindo para uma maior exposição e interação na língua alvo de estudo.

Embora a atividade central da aula se situe no âmbito da leitura, tradução e interpretação do conto, onde o recurso à língua materna poderia parecer normal, é excessivo o volume de registos em Língua Portuguesa e nem sempre tem um papel facilitador do desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira.

Na situação educativa POFMT1 sucedeu o mesmo que na situação educativa anterior com o domínio da língua materna, como se constata no Quadro 56 e no Anexo 79.

Globalmente a aula de Francês, de nível de iniciação, foi maioritariamente lecionada em Língua Portuguesa, com uma percentagem de 78% das unidades de registo do comportamento verbal do professor na língua materna, seguidas das unidades de registo mistas (16,5%) com interação das duas línguas. O uso da Língua Estrangeira foi muito

residual, limitando-se apenas a 5,5% das unidades de registo exclusivamente em Francês e a junção destas unidades com as mistas não chegam a um quarto das registadas na aula (22%), o que é manifestamente insuficiente. Este padrão de uso maioritário da língua materna manteve-se em todas as funções. Mesmo para orientar o trabalho, dar instruções específicas, explicar os conteúdos, colocar as questões, motivar o aluno, mostrar afetividade, avaliar negativamente o desempenho do aluno e exercer o controlo do mesmo, a docente usa, maioritariamente, a língua materna.

Quadro 56: *Distribuição das Unidades de Registo (U.R.) em número e em percentagem pelo Comportamento Verbal do Professor em Francês, Língua Materna (LM) e Misto por Indicador e Função na situação educativa POFMT1*

| Funções | Indicadores | U.R. do comportamento verbal do professor na situação educativa POFMT1 | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------|------|--------------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|------|-----------------------|------|
| | | Total p/ Indicador LE | | Total p/ Indicador LM | | Total p/ Indicador Misto | | Total p/ função LE | | Total p/ função LM | | Total p/ função Misto | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Organização | Orientação | 0 | 0 | 19 | 15,0 | 1 | 0,8 | 0 | 0 | 40 | 31,5 | 2 | 1,6 |
| | Instrução | 0 | 0 | 21 | 16,5 | 1 | 0,8 | | | | | | |
| Informação/ Desenvolv/ do conteúdo | Explicação | 5 | 3,9 | 8 | 6,3 | 14 | 11 | 6 | 4,7 | 23 | 18,1 | 18 | 14,2 |
| | Levantamento de questões | 1 | 0,8 | 15 | 11,8 | 4 | 3,1 | | | | | | |
| Estimulação | Motivação | 0 | 0 | 6 | 4,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | 14 | 11 | 0 | 0 |
| | Afetividade Positiva | 0 | 0 | 8 | 6,3 | 0 | 0,0 | | | | | | |
| Avaliação | Avaliação negativa | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 22 | 17,3 | 1 | 0,8 |
| | Controlo | 0 | 0 | 20 | 15,7 | 0 | 0 | | | | | | |
| <i>Total</i> | | | | | | | | 7 | 5,5 | 99 | 78 | 21 | 16,5 |

A análise aos comportamentos verbais da docente, quanto ao uso da Língua Estrangeira e da língua materna, mostra ainda que esta esteve presente, maioritariamente (31,5%), na organização do trabalho quer na orientação ou na instrução seguida da informação e desenvolvimento do conteúdo (18,1%), da função de avaliação (17,3%) e da estimulação (11,2%). Na organização do trabalho e na estimulação a docente não utiliza qualquer registo verbal exclusivamente na Língua Francesa.

A utilização de unidades de registo mistas por parte da docente cumpre praticamente a função de informação ou de desenvolvimento do conteúdo, partindo de uma base, em Língua Francesa, através do texto ou das fichas de trabalho, e completa a explicação com o auxílio da Língua Portuguesa, “«autobus» anda dentro das urbanas e «autocar» liga várias cidades ou localidades. Se formos a Castelo Branco apanhamos o «autocar»” (U.R.94). Coloca também questões integrando as duas línguas, “E agora no plural. Ils ou elles o quê?” (U.R.16), levando os alunos a participar nas soluções. Aqui a Língua Estrangeira é a base, mas a condução para a solução é realizada na língua materna. Nestas condições, a língua materna serve de apoio à aprendizagem da Língua Estrangeira. Esta tem apenas 4,7% das unidades de registo na função de desenvolvimento do conteúdo e dizem respeito à leitura do texto original e à conjugação do verbo auxiliar do passado composto. Já os registos nesta mesma função e unicamente na língua materna representam 18,1% da totalidade das unidades e estão relacionados com a explicação, “a marca do feminino que é «e» e do plural que é «s»” (U.R.19), a tradução, “Diz lá mãe. Eu já sou crescida. Eu podia passear para todo o lado sem problema [traduz]” (U.R. 82), ou a interpretação do texto através de questões todas realizadas em Português pela docente, “Qual é a situação ? Liane, que é uma rapariga, foi visitar quem?” (U.R.77), que implicaram respostas dos alunos também em Português.

Neste nível de iniciação à Língua Francesa, a professora organiza o trabalho, quase exclusivamente, na língua materna, pois apenas se registou uma unidade mista para dizer a um aluno (A2) para escrever no quadro a conjugação de um verbo auxiliar do passado composto, “(...) vem ao quadro escrever o verbo «être»!” (U.R.11), e uma outra unidade mista para orientar os alunos sobre o trabalho realizado, como pré-requisito para continuar a fazer um exercício utilizando esse auxiliar, “...e já têm o verbo «être» conjugado. Já podem fazer o exercício 8.4. Já têm tudo” (U.R.20). Mesmo tratando-se de um nível inicial, as orientações e as instruções são simples e diretas, “posso apagar o quadro?” (U.R.35) / “Página 124!” (U.R.58) / “A ficha tem imagens de transportes e respetiva designação” (U.R.87) / “[A2] vai ao quadro!” (U.R.44) / “[A4], comece a ler” (U.R.66) / “Continue [A1]!” (U.R.72), não se percebendo exatamente a razão de serem proferidas pela docente na língua materna.

A estimulação, totalmente realizada na língua materna, faz uso de expressões de motivação, como “Vá lá! Vamos fazer pelo menos os exercícios que têm que ver com a

interpretação do texto” (U.R.102), apelando à participação dos alunos, ou oferecendo-se para acompanhamento e apoio aos alunos, “*dúvidas?*” (U.R.53), ou para dar o exemplo, “*Temos a oportunidade de cada um ler um bocadinho. Querem que eu comece a ler?*” (U.R.59), mas também demonstrando afetividade positiva, “*Quer que lhe empreste uma fotocópia?*” (U.R.22). O controlo foi também realizado exclusivamente na língua materna, com expressões simples e diretas do tipo: “*Já acabou o exercício [A2]?*” (U.R.36)

Embora a atividade central da aula se situe no âmbito da realização de exercícios de gramática e da leitura e interpretação de texto, onde a tradução funciona como um instrumento normal do uso da língua, no sentido do alargamento do vocabulário e da compreensão do texto, o volume de registos em língua materna parece exagerado, dado que a observação desta situação educativa teve lugar já quase no final do ano letivo, onde os alunos deviam ter já algum domínio da Língua Estrangeira.

Em síntese, conclui-se, pela análise dos comportamentos verbais dos docentes de Línguas Estrangeiras, que a língua materna ocupa ainda a centralidade das aulas, desempenhando vários papéis desde os mais positivos aos negativos. Se, por um lado, o uso da língua materna desempenha um papel de facilitador da compreensão e da comunicação bem como de guardião da disciplina, por outro, em excesso e em situações inoportunas, pode comprometer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em Língua Estrangeira. Assim, o uso da língua materna pode ajudar à compreensão de situações e desbloquear processos de comunicação, mas o uso exagerado da mesma, em situações mais funcionais, não favorece a aquisição do vocabulário essencial que permita o discurso e a interação, mesmo num registo mais básico.

O discurso dos docentes sobre as suas dificuldades no âmbito do trabalho com os CDC incidia sobre o elevado domínio da língua materna nas aulas de Língua Estrangeira, o que se confirma com a observação destas situações educativas. Contudo, constata-se que o uso da língua materna é alimentado pelos próprios docentes que, mesmo em situações em que o discurso é mais direto e simples e ainda passível de ser auxiliado por comportamentos não-verbais, insistem no uso da língua materna em prejuízo da Língua Estrangeira. Mas tais comportamentos verbais em língua materna podem significar que os docentes estão habituados a um discurso misto, com este tipo de alunos, para terem a certeza que eles

entendem o que se passa na aula ou para lhes proporcionarem a confiança suficiente para que os alunos estejam na aula motivados, porque saberão que, em qualquer situação, poderão ser ajudados. Embora seja recorrente que os alunos insistam com os professores para o uso da língua materna na aula de Língua Estrangeira, cabe aos docentes decidir em que situações a língua materna pode ser um fator facilitador ou desestabilizador da aprendizagem dos códigos para um discurso controlado ou autónomo em Língua Estrangeira por parte dos alunos. O dilema encontra-se na oportunidade, na necessidade e até na quantidade de registos em língua materna de modo a não comprometer o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira, a criar o gosto pela mesma e a promover o bom clima para a aprendizagem. A própria metodologia de trabalho pode auxiliar no uso da Língua Estrangeira. A preparação de atividades que conduzam a tarefas a realizar pelos alunos em Língua Estrangeira bem como o uso de auxiliares, como fichas exploratórias, ou de materiais que promovam a interação em Língua Estrangeira poderão contribuir para desatar este nó e solucionar este problema.

5. Metodologias Dominantes Através das Sequências Didáticas, da Organização do Espaço, da Seleção e Organização das Atividades e dos Materiais

Pretendemos neste subcapítulo apreender as metodologias dominantes nas situações educativas observadas, através da análise das sequências didáticas, dos intervenientes, da organização do espaço, da seleção e organização das atividades e tarefas e dos materiais e equipamentos, tendo por base as grades de registo das categorias apuradas (Anexos 82-89).

A análise da estrutura das aulas, realizada em nove sequências de 10 minutos cada, permite-nos constatar que a maioria dos docentes privilegia o modelo de ensino centrado no professor, sem qualquer intervenção do aluno na seleção dos conteúdos ou das atividades.

Com efeito, na situação educativa POPC1 a aula foi completamente modelada pela docente, com uma estrutura simples, que consistiu na tarefa de analisar “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões. Depois da organização dos materiais e da aula, nos primeiros dez minutos, a primeira tarefa consistiu na revisão do Canto I, cuja exploração teve a duração de 50 minutos com recurso a um modelo que seguiu as atividades de explicação por parte da docente, de questionamento dirigido à turma e da sistematização da informação através do registo de uma

tabela no quadro. A segunda tarefa, que correspondia ao sumário, foi concretizada, apenas nos últimos 30 minutos da aula, com a leitura e análise do Canto III – Episódio de Inês de Castro, onde a docente acrescentou a leitura e respetiva correção às atividades realizadas também na primeira parte da aula, como o questionamento e a explicação.

Na situação educativa POFMT1 sobre o passado composto e os transportes, o modelo proposto pela docente concretizou-se em duas tarefas distintas com diferentes atividades associadas. A primeira tarefa consistiu no uso da gramática, tendo sido realizadas as atividades de explicação do funcionamento da língua no que diz respeito ao uso do *Passé Composé* e suas regras, exercícios de aplicação e respetiva correção oral e escrita, durante os primeiros 40 minutos da aula. Todas estas atividades foram mediadas por outras de questionamento por parte da docente no sentido de facilitar a descoberta de significados e a aplicação das regras, pela tradução, sempre que necessário, e pela utilização de esquemas progressivos que permitiram o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A segunda tarefa, com a duração de 50 minutos, baseou-se no estudo dos meios de transporte e para o qual a docente organizou atividades de leitura, tradução e questionamento oral, em Português, e escrito, em Francês, para interpretação do texto e alargamento do vocabulário. A exploração pedagógica do texto em diálogo foi articulada com outra ficha complementar de vocabulário. Todos os exercícios das fichas de trabalho, quer do funcionamento da língua ou da exploração pedagógica do texto, foram corrigidos oralmente e registados no quadro pelos alunos. Deste modo, as atividades oral e escrita ocorreram a par durante toda a aula. A leitura do texto, iniciada pela docente, foi prosseguida em voz alta, alternadamente pelos alunos indicados pela docente, não tendo ficado claro o objetivo da mesma, a não ser a leitura para exploração do vocabulário e correção da pronúncia. Tratando-se de uma Língua Estrangeira que visa a comunicação, o texto em diálogo permitia o uso, em contexto, do vocabulário associado ao tema em análise, se a docente tivesse optado pela leitura dialogada por parte dos alunos e até pela negociação com os alunos para a sua participação na dramatização do mesmo.

As atividades foram todas propostas pelo docente na situação educativa POFM1, completando um movimento cíclico da primeira à nona sequência, seguindo sempre a mesma estrutura: leitura de um excerto do conto em voz alta alternadamente pelo professor ou pelo aluno, respetiva tradução pelo aluno com a ajuda do professor e questionamento oral em Português e em Francês para guiar o aluno à descoberta dos significados das palavras e das

frases e às respostas mais adequadas relativamente à exploração de vocabulário e à interpretação do texto. A atividade de escrita ocorre em diferentes momentos, entre a 5ª e a 9ª sequência, tendo sido iniciada uma hora depois do começo da aula. Todos os conteúdos tiveram por base a leitura progressiva do texto do Conto “*Pierrot ou les secrets de la nuit*” de Michel Tournier e respetiva análise, tendo ocorrido duas situações marginais de explicação do funcionamento da língua, nomeadamente a conjunção subordinativa condicional e as preposições *Par* e *Pour* despoletadas a propósito da tradução e da resposta dada a uma questão.

Na situação educativa POPG1, apenas nos últimos 20 minutos da aula, foi possível a negociação do tema para o debate bem como a discussão sobre os tópicos e os pontos de vista a defender, mas ainda assim prevaleceu a indicação da professora, principalmente quando não houve acordo. Nos restantes 70 minutos, a aula foi completamente modelada pela docente com uma estrutura simples que consistiu na tarefa de analisar a obra “Os Maias” de Eça de Queiroz. As atividades propostas pela docente foram repetidas ao longo das sete primeiras sequências, de acordo com um modelo que incluiu leitura, explicação e questionamento dos alunos para os guiar para a interpretação e análise da obra. No início o vocabulário foi também explicitado pela docente. As tarefas foram todas realizadas oralmente. A segunda tarefa consistiu na preparação e organização do debate que iria decorrer na aula seguinte. Foram negociados e discutidos o tema e os tópicos sob diferentes pontos de vista, tendo sido registada uma grande participação por parte dos alunos. Esta situação permite-nos inferir que quer a tarefa, debate, quer a implicação dos alunos na organização da mesma são do seu interesse, contribuindo para o seu envolvimento e elevada participação.

A situação POIT1 também foi modelada pela docente mas os alunos foram chamados a participar durante toda a aula. Apenas se desenvolveu uma tarefa ao longo de toda a aula que consistiu em exercícios de aplicação da voz passiva, com três atividades diferentes associadas a esse tópico. A primeira atividade consistiu na reescrita de 11 frases na voz passiva e teve a duração de 50 minutos. Esta atividade foi realizada, em conjunto pela docente e pelos alunos, oralmente e por escrito. Durante a execução da atividade, a docente foi explicando as regras de funcionamento da Língua Inglesa, no que diz respeito à construção da voz passiva, nomeadamente a enunciação dos verbos irregulares e os pronomes pessoais em forma de sujeito e de objeto. Traduziu palavras e frases e questionou os alunos com o objetivo

de os estimular para o desenvolvimento do conteúdo da aula. O registo no quadro de todos os exercícios permitiu, por um lado, a correção simultânea e, por outro, a sistematização dos conteúdos. A segunda atividade consistiu num conjunto de sete exercícios de aplicação da voz passiva onde se pedia aos alunos para completarem as frases com a forma verbal correta. Desta vez, os alunos foram realizando o seu trabalho e a professora foi dando apoio individual, explicando e questionando para o aluno compreender e obter sucesso na atividade. Quando todos os alunos terminaram a atividade foi realizada a correção oral dos exercícios que os alunos acabaram por transformar em concurso. A terceira atividade desenvolveu-se nos últimos dez minutos de aula e teve como objetivos completar um questionário (*Quiz*) com a voz passiva no presente simples e testar simultaneamente o conhecimento do aluno sobre o mundo que nos rodeia através de escolha múltipla. Foi realizada oralmente e por escrito em conjunto pela docente e pelos alunos. A docente iniciava a leitura de cada exercício e os alunos completavam. A ordem dos exercícios e o facto de serem todos do mesmo tempo verbal facilitou a elevada participação dos alunos que transformaram a atividade num concurso divertido e lúdico, confirmando-se a perceção dos docentes entrevistados que haviam identificado os concursos como atividades do interesse dos alunos.

Embora tenha havido a modelização por parte da docente na situação educativa POIG1, foi solicitada a participação dos alunos durante toda a aula sobre o tópico “Animais em vias de extinção” que culminou com a execução de um pequeno projeto nesse âmbito. Distinguiram-se três tarefas com diferentes atividades associadas. A primeira tarefa consistiu na exploração de vocabulário, tendo sido realizadas atividades de associação de imagens a vocábulos, um questionário (*Quiz*) com informação geral sobre os tigres que estão em vias de extinção, questionamento e tradução de vocábulos. Na segunda tarefa, que consistiu na leitura progressiva, individual e em voz alta pelos alunos e interpretação de um texto informativo sobre os tigres com explicações para a sua extinção e propostas para a sua preservação, foram realizados exercícios de associação de palavras e seu significado de acordo com o contexto e de escolha múltipla para compreender as principais ideias veiculadas pelo texto. A propósito deste último exercício, foi explicado o funcionamento da língua relativamente à preposição “*from*” que é seguida de gerúndio e ao verbo “*want*” que pede infinitivo com *to*. Embora o objetivo do exercício fosse a compreensão do texto, a docente integrou o funcionamento da língua, proporcionando um outro dado de natureza formal e gramatical que ajudaria também

os alunos na opção pela resposta correta. A terceira tarefa constou de um pequeno projeto sobre um animal em vias de extinção, de acordo com a preferência do aluno, com recurso à pesquisa orientada e seleção de informação através da *internet* e produção de um texto informativo no processamento de texto para ser apresentado na aula seguinte como instrumento de avaliação oral do desempenho dos alunos. Ao longo de toda a aula, as atividades foram mediadas por outras de questionamento, por parte da docente, no sentido de facilitar a descoberta de significados, pela tradução, sempre que necessário, e pelo acompanhamento e ajuda, permitindo a interação e a aprendizagem. O desenvolvimento da competência escrita teve a duração de 20 minutos, com início na 8ª sequência. A opção pelo adiamento das questões do exercício E sobre a compreensão do texto para a aula seguinte prendeu-se, de acordo com a docente, com a gestão do tempo e com as melhores condições que tinham naquele momento para a realização do projeto de pesquisa por estarem numa sala de computadores com recurso à *internet*.

A exceção ao modelo de ensino centrado no professor verifica-se nas situações educativas POPT1 e POIT2. A análise da estrutura da primeira situação na aula de Português permite-nos constatar que se trata de um modelo de ensino, de natureza complexa, centrado nos alunos, com a execução de tarefas diferentes, de acordo com o ritmo de cada aluno, onde a docente desempenha um papel de orientação e os alunos são os construtores do seu próprio percurso de aprendizagem. Os alunos participam na sugestão de atividades, nomeadamente uma visita de estudo ao Convento de Mafra e a visualização de um filme sobre a Inquisição. Relativamente à primeira proposta a docente argumenta que podem visualizar o convento na *Internet* e que a entrada no convento é dispendiosa. Quanto à segunda proposta a docente adere à mesma, prometendo a visualização do filme Joana D'Arc. Ao longo da aula foram realizadas três tarefas diferentes, associadas a atividades que os alunos desenvolveram individualmente de acordo com o seu ritmo e com o apoio individual por parte da docente. A primeira tarefa consistiu na leitura e análise da obra “Memorial do Convento” de José Saramago. Para a consecução da tarefa os alunos tiveram de decidir se as afirmações apresentadas eram verdadeiras ou falsas, de acordo com a pesquisa de informação efetuada individualmente. Esta atividade teve a duração de 60 minutos e foi corrigida oralmente, em conjunto pela docente e pelos alunos, seguindo uma metodologia que consistiu na leitura de cada frase por parte da docente às quais os alunos apresentavam a solução, porque haviam

realizado o exercício previamente, por escrito. A propósito da correção do exercício, que teve uma duração de 20 minutos, os alunos transformaram-na num concurso, valorizando as respostas certas. Dez minutos depois do início da aula, enquanto os alunos realizavam o exercício de verdadeiro e falso, a docente registou cinco palavras-chave (Absolutismo, Alquimia, Auto de Fé, Estrangeirado, Inquisição) no quadro para os alunos construírem um glossário sobre o Memorial do Convento, depois da primeira atividade, dando seguimento ao desenvolvimento do conteúdo. Esta segunda tarefa que consistiu na construção individual do glossário teve a duração de 20 minutos e implicou a consulta do dicionário e o apoio individual da docente com recurso ao questionamento e à explicação relativamente às técnicas de uso de dicionário e dos conceitos objeto de pesquisa. A correção do glossário foi realizada durante o apoio individual. Da terceira e última tarefa constou um trabalho de projeto individual sobre uma das personagens do Memorial do Convento. A docente apresentou as personagens (Dona Maria Ana de Áustria, D. João V, Bartolomeu de Gusmão, Domenico) para cada aluno escolher apenas uma, pesquisar na *internet* informação relevante sobre a mesma, selecionar a informação (texto e imagem) para realizar uma apresentação em *PowerPoint* sobre a personagem escolhida.

A análise da estrutura da segunda situação (POIT2) na aula de tecnologias e processos, acompanhada pela diretora de turma e professora de Inglês dos alunos, realizada em nove sequências com a duração de 10 minutos cada, permite-nos constatar que também se trata de um modelo de ensino centrado nos alunos mas com acompanhamento do professor. Embora haja um índice indicativo para a construção do *PowerPoint* de apresentação da prova de aptidão profissional, os alunos é que decidem o formato e selecionam a informação para apresentação. Então, a tarefa principal desenvolvida pelos alunos foi a construção de um *PowerPoint* e relatório para apresentação da sua PAP, sob orientação e acompanhamento da docente, com recurso a atividades de questionamento, explicação, leitura, escrita e correção de textos. Nas três primeiras sequências foi realizada a revisão das visitas de estudo efetuadas durante o curso, com recurso ao questionamento à turma e com a participação dos alunos para estruturarem o trabalho realizado neste âmbito. Nas restantes sequências houve mais trabalho individual, com apoio da docente que fez a leitura e correção do trabalho de cada aluno, respondendo às suas solicitações.

Como comprovámos, as práticas desenvolvidas nas diferentes situações educativas no âmbito da competência comunicativa seguiram as estratégias de exploração e alargamento de vocabulário, leitura e interpretação de textos que alguns docentes entrevistados (P4, P5, P11, P12) haviam considerado como práticas de êxito no trabalho com os CDC. O questionamento foi uma técnica utilizada praticamente em todas as situações para levar os alunos a participar nas atividades, contribuindo para o desenvolvimento do conteúdo, mas permitiu também a aprendizagem pela descoberta, entendida pelo docente P20 como uma prática de sucesso. Nesta perspetiva, os docentes são os facilitadores do processo de aprendizagem, que mantêm os alunos ativos na construção do saber, proporcionando-lhes as condições para que façam descobertas e se sintam entusiasmados com as suas conquistas (Dearden, 2010). A metodologia de projeto, utilizada em menor número, pode estar associada às dificuldades que os professores têm de a colocar em prática, como afirmaram alguns docentes entrevistados (P1, P6, P7, P11, P17), mas para aqueles que já a experimentaram, como por exemplo, a docente P20, na situação educativa POPT1, esta é uma metodologia que tem bons resultados no âmbito da aprendizagem e da competência comunicativa bem como do desenvolvimento da sua autonomia, como o confirmaram também outros entrevistados (P3, P4, P6, P7, P8, P17, P20).

Quanto à organização social do trabalho, que foi realizada nas diferentes situações educativas (POPC1, POPG1, POPT1, POIG1, POIT1, POIT2, POFMT1, POFM1), foi de tipo vertical em que a interação se processou do professor para a turma no geral ou para o aluno em particular e do aluno para o professor. Não se efetuou qualquer trabalho de grupo e interação na horizontal no âmbito do desenvolvimento dos conteúdos. A organização do espaço facilitou este tipo de organização social. Todas as situações educativas aconteceram em salas de aula tradicionais (Anexos 7-14) com as carteiras dispostas em frente do quadro, facilitando a posição dos docentes que desenvolviam o seu trabalho maioritariamente a partir daí, mas permitindo também a circulação por entre as carteiras e a sua deslocação para junto dos alunos para lhes prestar apoio e os controlar. Só numa situação educativa (POPG1) é que as mesas dos alunos estavam dispostas ao centro e maioritariamente ocupadas com computadores. As atividades foram todas realizadas individualmente pelos alunos com a orientação e ajuda dos respetivos professores e foram todas monitorizadas pelos docentes,

quer fazendo o respetivo acompanhamento individual enquanto os alunos realizavam os exercícios sozinhos ou quando faziam a correção oral dos mesmos.

Na maior parte das situações educativas, os trabalhos foram realizados com o apoio de materiais tradicionais, como os manuais, alguns do ensino regular, o quadro de giz e fichas de exploração pedagógica dos textos, sugerindo-nos a confirmação da opinião dos docentes entrevistados sobre as suas dificuldades e morosidade na preparação dos vários materiais face à falta de tempo para o fazer e a capacidade necessária para trabalhar de maneira diferente com estes alunos. No caso da situação POPC1, foi utilizado o manual do 9º ano para a exploração do Texto Épico “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões – Canto III bem como o quadro onde foram efetuados os registos de sistematização por parte da docente para que os alunos os pudessem copiar para os seus cadernos. Embora, na opinião do entrevistado P19 os alunos gostem dos exercícios do manual considerando este um trabalho sério, a observação desta situação educativa mostrou a dificuldade em manter os alunos atentos a seguir o trabalho do manual, dado o número e o tipo de interações laterais entre os alunos - *A3 e A5 conversam/ sempre a rir e a trocar/ viram-se para trás/ A5 risca A6/ fazem caretas/ recusam-se a ler* - que os comportamentos não-verbais indicam (Anexo 43) e os comportamentos verbais dos alunos sugerem “*iiiiii vamos ter que ler isto tudo?*” (A3). Contudo, há alunos que parecem gostar desta atividade e que se oferecem para a leitura como é, por exemplo, o caso de A7, levando-nos a concluir que com o uso de recursos diversificados, incluindo o manual, e com a devida diversificação metodológica há mais probabilidade de ir ao encontro dos interesses de todos os alunos. Embora a sala de aula tivesse um computador, ligação à *internet* e projetor de vídeo, a docente não usou estes recursos para os alunos visualizarem o mapa da viagem de Vasco da Gama à Índia e a localização de Melinde, prometendo trazer o mapa e irem ao *Google* numa aula posterior. Infere-se que a utilização da *internet* nesta aula não estava prevista e que a docente não tinha preparada a exploração desse conteúdo através de uma metodologia diferente, mais de acordo com o interesse dos alunos pelo trabalho com as TIC, pelas atividades interativas e por atividades práticas, como referem a maioria dos docentes entrevistados (12). Na situação educativa POPG1, o trabalho foi também realizado com o apoio de um texto e de uma ficha de exploração pedagógica da obra “Os Maias” de Eça de Queiroz e do quadro para registos de sistematização por parte da docente. Na situação educativa POFMT1 foi também usado material tradicional, como o quadro da sala de aula

para os registos pelos alunos e pela professora e para a sistematização da informação pela docente bem como as fichas de trabalho sobre o funcionamento da língua e a exploração pedagógica do texto “*Transports urbains*”, do manual da Porto Editora- Escola Virtual “*Manège*”. Apesar de ter sido usada uma ficha de exploração de vocabulário sobre os transportes do *site Français Facile*, esta foi policopiada e até projetada, mas os alunos não usaram o *site* em qualquer atividade interativa nem tinham condições para o fazer, pois a sala dispunha apenas de um computador na secretária da professora, que foi usado unicamente por si para a projeção de informação ou para correção de atividades. Na aula não houve lugar à pesquisa e ao desenvolvimento da autonomia do aluno, apesar de ter sido usado um recurso digital por parte da docente. Infere-se que o uso de material inovador, das TIC, incluindo o próprio manual virtual não depende apenas da existência destes recursos, mas é preciso preparar ou escolher a sala adequada ao uso do mesmo e é preciso que a metodologia com os respetivos guiões de trabalho sejam concebidos, organizados e explorados de modo a que os alunos os possam utilizar mais ou menos de forma autónoma. Deste modo, poderiam experienciar o sucesso das suas conquistas pois, na opinião dos docentes entrevistados, os alunos gostam de tomar decisões e de mostrar a sua criatividade (P18), de competir uns com os outros na produção de trabalhos *online*, porque a pontuação eleva a sua autoestima (P15, P19) e de fazer trabalho de pesquisa e usar a *internet* (P6, P8, P12, P17, P19). No caso da situação educativa POIT1, o trabalho foi realizado com o apoio de fichas de trabalho *Grammar: The Passive-* do módulo 6 - *The world around us* do Manual *New Frontiers* da Areal Editora, Pág.156 e 157, destinado aos cursos profissionais de nível secundário. Os alunos realizaram os exercícios nas próprias fichas de trabalho, cujas fotocópias tinham sido entregues na aula anterior. Na situação educativa POIG1, embora os alunos tenham realizado o trabalho com fichas de exploração pedagógica do mesmo módulo e do mesmo manual da situação anterior (págs- 176-178), mas relacionado com o tópico - *Reading Project – a better place to live in* - nas fotocópias entregues e organizadas pela docente no início da aula, na parte final da aula puderam usar o computador e a *internet* para o trabalho de pesquisa e a produção escrita, indo ao encontro dos interesses predominantes dos alunos e confirmando os êxitos dos docentes com a metodologia de trabalho de projeto, segundo metade dos docentes entrevistados (P1, P3, P4, P7, P8, P11, P12, P18, P19, P20). Neste trabalho procurou-se o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas os alunos pediram constantemente a ajuda da

professora que os acompanhou e deu apoio individual, sendo esta considerada uma estratégia de sucesso para cinco professores entrevistados (P1,P4, P6, P9, P18). Os materiais utilizados na situação educativa POFM1 foram predominantemente o texto do conto, que constituiu a base de trabalho, o quadro onde foram efetuados os registos e a sistematização da informação pelo docente e o caderno do aluno para a cópia dos mesmos. Trata-se de material tradicional para uma aula onde não há lugar à pesquisa e ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Sendo uma aula em que se objetivava a análise de um conto e a respetiva tradução, não houve lugar a qualquer tipo de dicionário. De facto, a tradução foi assegurada pelo docente e pelo próprio aluno nas situações que dominava, tendo sido uma prática que o docente considerou de sucesso, mas onde o aluno realiza toda a atividade com a ajuda do professor, não assumindo qualquer responsabilidade pela construção do seu próprio processo de aprendizagem. Infere-se que poderá ficar aqui em causa o próprio desenvolvimento da competência de aprendizagem. Na situação POPT1, para além de materiais tradicionais, como a ficha de exploração pedagógica do Memorial do Convento de José Saramago ou do quadro para registos de sistematização por parte da docente, houve lugar a um trabalho com recurso ao computador, onde os alunos executam as atividades e guardam todos os trabalhos, à *internet* e aos dicionários para pesquisa de informação por parte dos alunos. O número reduzido de alunos (6) e as condições da sala permitiram este tipo de trabalho, pois, como se observa na planta (Anexo 8), para além da disposição das mesas na parte central havia seis mesas nos espaços laterais com os respetivos computadores para uso dos alunos. A situação POIT2 decorreu na mesma sala e o trabalho foi maioritariamente realizado com recurso ao computador, mas houve também necessidade de usar o quadro para identificar e estruturar as visitas de estudo efetuadas durante o curso para constarem do relatório final do curso.

O uso de materiais tradicionais, por si só, não significa que os alunos não tenham realizado aprendizagens, da mesma forma que o uso de materiais inovadores não é condição para que a aprendizagem se realize, tantas são as variáveis presentes no processo de ensino aprendizagem. Contudo, cabe ao professor decidir o melhor modo de passar a mensagem e organizar as condições, com os recursos e os métodos mais adequados, que sirvam simultaneamente o desenvolvimento do conteúdo e a aprendizagem por parte dos alunos, sabendo que estes são diferentes uns dos outros e que têm motivações diferentes. Neste sentido, foram identificados pela maioria dos docentes entrevistados (12) o uso de materiais

educativos diversificados para trabalhar com esta tipologia de cursos e ir ao encontro dos interesses dos alunos, como as plataformas com vários materiais e recursos visuais, as TIC, a *internet* e o quadro interativo multimédia, a par da utilização do manual, como guião de trabalho, e de materiais complementares com exercícios propostos também por um grande número de entrevistados (8). A dificuldade está quer na necessidade de preparação e de construção de materiais variados quer na conjugação dos diferentes recursos para se adequarem à especificidade dos cursos e dos alunos e para que a aprendizagem seja efetiva, como referem nas entrevistas mais de metade dos docentes (13). Esta situação foi confirmada nas observações das práticas dos docentes nas diferentes situações educativas.

6. Modelo de Avaliação das Aprendizagens

O modelo de avaliação das aprendizagens dos alunos, que a análise das situações educativas observadas permitiu constatar, centra-se na avaliação informal do desempenho dos alunos e no seu controlo, em termos de atitudes e de comportamentos, confirmando-se os resultados das entrevistas dos docentes, que indicam como objeto de avaliação nas suas práticas em CDC, precisamente as competências da língua no que respeita à compreensão oral e escrita, expressão oral e produção escrita e funcionamento da língua bem como as atitudes e valores dos alunos, que incluem o seu comportamento, participação, assiduidade, pontualidade, autonomia e organização.

De facto, de um modo geral em todas as situações educativas a avaliação do desempenho dos alunos foi realizada no âmbito da competência comunicativa e decorreu durante a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos, com os docentes a reforçar positivamente os alunos quando estes acertavam nas respostas às questões colocadas pelo professor ou a avaliar negativamente as respostas inadequadas, procedendo ainda a uma avaliação formativa com as respetivas correções, quer se tratasse da leitura, da pronúncia, da sintaxe, da ortografia, do funcionamento da língua, de vocabulário ou da interpretação do texto.

Relativamente à avaliação formativa, apenas dois docentes entrevistados a ela se referem, dizendo que só a realizam na véspera dos testes, mas a observação destas situações

educativas mostra que houve um trabalho constante nas chamadas de atenção dos alunos para as devidas correções, insistindo-se numa avaliação formativa e formadora, que outros dois entrevistados dizem que usam, mas que têm dificuldades em levar os alunos a trabalhar as correções para melhorar. Infere-se que haja dificuldades ao nível dos conceitos relativos à avaliação e também ao nível dos próprios instrumentos de registo e interpretação dos resultados bem como aos procedimentos para levar os alunos a trabalhar as correções num processo (auto) formativo.

Como nas situações educativas POPT1 e POIT2, o ritmo de trabalho dos alunos foi diverso, as docentes procederam também a essa avaliação formativa, mas dando tempo para a concretização das atividades, respeitando os diferentes ritmos. É esta diferença no ritmo de cada aluno que torna a estrutura dessas aulas mais complexa, com maior necessidade de acompanhamento individual das diferentes atividades e tarefas, gerada pelas solicitações constantes dos alunos. A avaliação do seu desempenho decorreu apenas de modo informal, durante a correção dos exercícios, podendo ser denominada de monitorização da aprendizagem, e será realizada formalmente só quando os trabalhos forem apresentados. Este tipo de avaliação informal e de monitorização traz algumas dificuldades aos docentes por se confundir com o próprio desenvolvimento das atividades e do conteúdo. O questionamento insere-se no contexto de interação entre os docentes e os alunos mas não é claro o seu objetivo: não se sabe se se trata de o docente obter sinais que lhe permitam continuar a explicação ou reorganizar a informação para desenvolver o conteúdo previsto ou se se trata da avaliação dos alunos relativamente aos conteúdos apreendidos. Neste caso, como se reflete esta avaliação na avaliação sumativa dos alunos? Esta é uma problemática que traz dificuldades aos professores.

Não tendo sido usado, por parte dos docentes, qualquer instrumento de registo de avaliação das observações do trabalho dos alunos ou das respostas às questões por si colocadas, é difícil perceber como se reflete esta avaliação informal na avaliação sumativa dos alunos. Também se pode inferir que o questionamento faz parte de um procedimento de avaliação que integra o próprio processo de ensino e de aprendizagem sem preocupação da avaliação sumativa formal de cada aluno. Mas é precisamente nesta zona mista de desenvolvimento de conteúdo e de avaliação simultânea dos alunos que os docentes encontram dificuldades porque esperam que os alunos dominem as temáticas e façam

intervenções pertinentes. Com esta tipologia de cursos e de alunos, atendendo à sua especificidade, com um percurso de insucesso que condiciona a sua autonomia e aprendizagem, sem pré-requisitos e com muitas dificuldades, não se pode esperar que haja domínio prévio dos conteúdos e participação natural e pertinente, pelo que o modelo de avaliação das aprendizagens ganhará com um método que compreenda um tempo de preparação para a apreensão dos conteúdos, um tempo para a prática e desenvolvimento de competências e um tempo para a avaliação em nova situação.

Também se constatou que os docentes, através do seu comportamento verbal (4,2% das U.R.) e não-verbal (4% das U.R.), avaliaram o comportamento dos alunos, procedendo ao controlo da sua assiduidade e chamando à atenção para as suas atitudes incorretas, confirmando-se a opinião dos entrevistados (6) sobre o recurso à observação direta para avaliar o trabalho diário e os comportamentos dos alunos.

A situação educativa POFMT1 foi aquela onde mais registos ocorreram (23), sendo a grande maioria dirigida a um único aluno (A2), no sentido de o responsabilizar pela necessidade de se fazer acompanhar do material e de participar nas atividades bem como pelo cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula. O controlo sistemático deste aluno prendeu-se com a necessidade de o neutralizar para criar clima de aprendizagem, já que se trata do aluno mais problemático, na perspetiva da docente, e também para que ele trabalhasse, já que manifestava algumas dificuldades no acompanhamento dos exercícios. O seu comportamento incorreto manifestou-se maioritariamente em conversas paralelas com os colegas, virando-se para trás e atrasando-se na execução das atividades, mas também não trouxe a fotocópia necessária à execução do trabalho e usou o telemóvel na sala de aula, o que não é permitido. A docente chamou também à atenção, mas em menor número, o aluno A1 que teve um comportamento idêntico ao do aluno A2, relativamente ao uso do telemóvel e estava distraído. Infere-se que, como aquele aluno estava mais à vontade na execução dos exercícios e participava mais na aula, a docente não insistiu tanto nas suas chamadas de atenção quanto ao aluno A2. As chamadas de atenção à turma, no geral, prenderam-se com a necessidade de levar os alunos a realizar as atividades, principalmente quando havia maior burburinho, ameaçando que ia verificar se estavam a trabalhar.

No conjunto das restantes situações educativas, o controlo ocupa 26 U.R. que se prendem também com o registo de assiduidade, com a necessidade de mudança de atitude

para com os colegas e com a necessidade de participação nas atividades. As situações que promovem maior burburinho na sala de aula, quando as atividades até são do interesse dos alunos, exigem dos docentes maior controlo para que se possa trabalhar com um bom clima de sala de aula. Não tendo percecionado qualquer instrumento de registo dos comportamentos dos alunos, inferimos que a sua avaliação através do seu controlo apertado visa mais a sua participação efetiva nas atividades, na aprendizagem e na criação de um bom clima de aprendizagem, tendo assim um pendor formativo, do que o registo das suas atitudes e valores numa perspetiva de avaliação sumativa. Confirma-se, assim, a opinião dos docentes sobre a necessidade de serem mais exigentes na avaliação, quer nas atitudes e valores quer nos módulos (P10), associada às dificuldades quanto à falta de instrumentos de avaliação adequados (P1, P14) e à falta de cumprimento dos critérios de avaliação definidos pela escola (P14).

Se por um lado, os docentes entrevistados indicam o perfil destes alunos como causador de grandes dificuldades nas suas práticas letivas, por outro lado, essas dificuldades não foram muito visíveis ao nível do controlo dos comportamentos dos alunos, resumindo-se a casos esporádicos que foram resolvidos.

Também não se observou qualquer indício de utilização de portefólio de aprendizagens, confirmando-se a opinião de metade dos docentes entrevistados que indicam também a dificuldade em o usar. Contudo, nas situações POPT1 e POIT2 foi utilizado o computador para organizar o registo das atividades em pastas, mas ainda está longe de ser considerada uma prática de recurso ao portefólio, como indicam seis docentes nas entrevistas.

A observação das situações educativas demonstrou, assim, que as práticas de avaliação na sala de aula resumem-se a procedimentos de avaliação informal ou de monitorização para dar continuidade ao desenvolvimento dos conteúdos e para criar clima para a aprendizagem, inserindo-se muito mais numa perspetiva formativa do que sumativa. Registam-se, por parte dos docentes, dificuldades ou ausência de utilização de instrumentos de registo dos comportamentos dos alunos a partir da observação dos mesmos.

7. Interações com os Alunos para Compreender a Relação Pedagógica

A análise das interações dos docentes com os alunos nas situações educativas observadas, em Língua Portuguesa (Quadro 57) e em Língua Estrangeira (Quadro 58), permite compreender a relação pedagógica.

Quadro 57: Número de interações entre professor e alunos nas situações educativas em Língua Portuguesa

| Funções | POPC1 | | | | | | | | | POPT1 | | | | | | POPG1 | | | | | | | | | | POIT2 | | | | | | | | |
|------------------------------|-------|----|----|----|----|----|-----|-----|----|-------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------|----|----|----|----|----|----|---|----|
| | A1 | A3 | A5 | A6 | A7 | A8 | A15 | A17 | T | A1 | A3 | A4 | A5 | A6 | T | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | T | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | T | |
| Orientação | 1 | 2 | | | | | | | 24 | 1 | | 1 | 3 | 2 | 17 | 3 | | 1 | | | | | 2 | 1 | | 20 | | | | | | | 1 | 3 |
| Instrução | 1 | 2 | 1 | 2 | | | 2 | 1 | 10 | 2 | | | 2 | 2 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | | | 2 | | | | | 1 | 1 |
| Explicação | 2 | | | | 2 | | | | 25 | 1 | | 1 | 3 | 6 | 11 | 2 | 1 | | | | | | | 3 | | 26 | | 1 | | | | | | 3 |
| Questões | | | | | | | | | 11 | | | | | 1 | 3 | | 1 | | | | | | | | | 23 | | 1 | | | | | | 5 |
| Sistematização no quadro | | | | | | | | | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 6 |
| Disponibilidade | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apoio individual | | | | | | | | | | | | | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | | | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | | |
| Motivação | | | 1 | 2 | | | | | 12 | 1 | | 1 | | 3 | 13 | | 2 | 1 | | 2 | | | | 1 | 1 | 15 | | | | | | | | 3 |
| Afetividade positiva | | 2 | | 2 | | | | 1 | 5 | 4 | | 1 | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 |
| Proximidade física | 1 | | | | | | | | | 2 | | 2 | 5 | 3 | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | |
| Sorriso | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reforço Positivo | | | | | | | | 1 | 0 | 2 | | | 2 | | 1 | 3 | 2 | | | 4 | | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | | 1 | 1 | | | | | |
| Avaliação negativa/formativa | | 2 | 2 | | | | | | 1 | 1 | | | 4 | 8 | 2 | | | 1 | 1 | | | 3 | | 1 | | 1 | | 6 | | 1 | 1 | | | |
| Controlo | | 2 | | | | | | | | 1 | | | 2 | 5 | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | |
| TO TAL | 6 | 10 | 4 | 6 | 2 | 0 | 2 | 3 | 94 | 15 | 0 | 6 | 26 | 37 | 56 | 10 | 9 | 6 | 4 | 8 | 1 | 8 | 5 | 13 | 8 | 91 | 1 | 16 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 22 |

A dinâmica estabelecida entre os docentes e os alunos, quer através dos comportamentos verbais ou dos comportamentos não-verbais, situa-se maioritariamente na interação entre o professor e a turma na globalidade, à exceção da situação educativa POFM1, que tinha apenas um aluno e naturalmente que a interação com o mesmo correspondia à interação com a turma. As interações com a turma e com os alunos, em particular, nas diferentes situações educativas foram motivadas pela organização do trabalho com orientações e instruções precisas para os alunos ao nível da sua participação nas atividades; pelo desenvolvimento do conteúdo com a explicação dos conteúdos e o levantamento de questões; pela facilitação da aprendizagem com a sistematização dos registos no quadro (à exceção das situações POPT1 e POIG1), a disponibilidade (à exceção das situações POPG1 e POIT2) e o apoio individual aos alunos (à exceção das situações POPC1 e POFM1); pela facilitação da interação (à exceção de POPG1 e POFMT1), através da proximidade física,

deslocando-se para junto dos alunos para os ajudar ou para os demover de comportamentos desajustados, ou através do sorriso para criar empatia; pela estimulação dos alunos, motivando-os para o trabalho e revelando estimulação positiva, com comentários positivos e situações geradoras de um bom clima e de uma boa relação pedagógica, facilitadora da aprendizagem; pela avaliação, quer com o reforço positivo (à exceção da situação POFMT1) ou avaliando e corrigindo os alunos, ou controlando os seus comportamentos incorretos para criar um bom clima de sala de aula. A interação entre os docentes e os alunos com a função de explicação através de gestos, símbolos e imagens ocorre, naturalmente, apenas nas situações educativas realizadas em Língua Estrangeira e, mesmo nestas, é muito residual, com apenas seis intervenções no total. Na situação POIT1 não se regista qualquer interação a este nível.

Quadro 58: Número de interações entre professor e alunos nas situações educativas em Língua Estrangeira

| Funções | POIG1 | | | | | | | | | | | POITI | | | | | | | | | | | POFMTI | | | | | | POFMTI |
|-------------------------------------------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|--------|----|----|----|----|----|--------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | T | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | T | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | T | A1/T |
| Orientação | | | | | | | | | | | 17 | | | | | | 1 | | | | | 18 | 2 | 2 | | 1 | | 22 | 16 |
| Instrução | 3 | 1 | 2 | | 3 | | | | 1 | | 11 | | | 1 | | | | | 1 | | | 21 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 |
| Explicação por gestos, símbolos e imagens | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | 3 |
| Explicação | 1 | | 6 | 4 | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 12 | | | 2 | | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 33 | 3 | 4 | 4 | | | 16 | 39 |
| Questões | | | 2 | | | 1 | 2 | | | | 21 | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 8 | 1 | 5 | 1 | | | 13 | 55 |
| Sistematização no quadro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 | | | | | | 7 | 13 |
| Disponibilidade | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | 2 | | 2 |
| Apoio individual | 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | 1 | 2 | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | |
| Motivação | | 1 | | | 2 | | 1 | | | 1 | 16 | | | 2 | 1 | | | 2 | | | | 16 | | | | | | | 7 |
| Afetividade positiva | | 2 | 1 | 2 | 1 | | | | | | 3 | | 1 | | | | | 1 | 2 | 1 | | 7 | 2 | 3 | 1 | | | 2 | 2 |
| Proximidade física | 1 | | 1 | 2 | 2 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 2 |
| Sorriso | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | 7 |
| Reforço Positivo | | 1 | 2 | | | | 2 | 1 | | | 6 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | 1 | | | 1 | | | | | | | 4 |
| Avaliação negativa/formativa | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | 2 | 1 | | | | 4 | | | | | 10 |
| Controlo | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | 2 | 1 | | 1 | 1 | 18 | | | 4 | | 1 |
| TOTAL | 13 | 7 | 20 | 11 | 13 | 6 | 10 | 3 | 6 | 4 | 93 | 2 | 3 | 10 | 2 | 7 | 4 | 7 | 15 | 7 | 3 | 112 | 13 | 42 | 10 | 6 | 4 | 70 | 165 |

De um modo geral, as interações dos docentes com os alunos são mais numerosas no caso das Línguas Estrangeiras (667) do que na disciplina de Língua Portuguesa (485). Também a disponibilidade para esperar que os alunos realizem os exercícios ou passem a informação do quadro está mais presente nas situações educativas realizadas em Língua Estrangeira, embora em número reduzido, e sem qualquer interação nas situações educativas POPG1 e POIT2. Esta circunstância leva-nos a refletir sobre a indicação de Klein (1985) a propósito do tempo do professor e do tempo do aluno, sendo que o primeiro estará mais

centrado nos conteúdos e naturalmente no cumprimento do programa e o segundo mais centrado na aprendizagem e naturalmente na capacidade de cada aluno e o tempo dos dois pode não coincidir. Cabe ao docente encontrar o ponto de equilíbrio para atender às especificidades que tem na sua turma, mostrando-se disponível para conceder a cada aluno o tempo necessário à aprendizagem sem deixar de cumprir as orientações programáticas indicadas. Logo, infere-se que a gestão do tempo por parte do professor possa trazer alguma dificuldade à relação pedagógica.

As interações dos docentes com os alunos nas funções de explicação, levantamento de questões e sistematização nas disciplinas de Língua Estrangeira representam mais do dobro das verificadas na disciplina de Língua Portuguesa, embora haja uma situação na Língua Portuguesa e outra na Língua Estrangeira sem qualquer interação ao nível da sistematização dos conteúdos no quadro. Infere-se que a explicação, a sistematização e o questionamento num processo constante de interação com os alunos são aspetos importantes para a construção de uma boa relação pedagógica e de um bom clima de aula.

No caso da Língua Estrangeira, a interação na língua materna é facilitadora de uma relação de confiança que promove a boa relação pedagógica.

As interações para controlo dos alunos nas disciplinas de Língua Estrangeira representam 72% das interações registadas nesta função em todas as disciplinas, mas a sua posição no conjunto das interações nas diferentes funções, quer nas disciplinas de Língua Estrangeira (6º lugar) quer na disciplina de Língua Portuguesa (11º lugar), permite-nos inferir que o controlo dos alunos não se apresenta como uma dificuldade maior e que a relação pedagógica permite a realização do trabalho sem grandes constrangimentos.

Nas situações educativas POPC1 e POFM1 a ausência de interação entre os docentes e os alunos para os apoiar individualmente está de algum modo ligada ao estilo de ensino, completamente modelado pelos docentes. Todas as atividades foram simples, acompanhadas e até realizadas em conjunto com os docentes, não havendo qualquer tarefa que implicasse o desenvolvimento da sua autonomia e que pudesse levar à solicitação dos docentes para o apoio individual. Mas a ausência de interação ao nível da proximidade física e do sorriso por parte dos docentes junto dos alunos nas situações educativas POPG1 e POFMT1 pode não estar só associada ao estilo de ensino, também modelado pelos docentes, mas estar também ligado à personalidade dos mesmos.

A interação dos docentes com cada um dos alunos, em particular, não tem um padrão uniforme. Se por um lado, há alunos com os quais não foi estabelecida qualquer interação, positiva ou negativa, como é o caso do aluno A8 na situação POPC1 e o caso do aluno A3 na situação POPT1, por outro lado, há alunos com os quais os professores interagem muito mais, quer nas situações educativas realizadas em Português (Quadro 57), quer nas concretizadas em Língua Estrangeira (Quadro 58), como por exemplo, o aluno A2 na situação POFMT1, o aluno A6 na situação POPT1, o aluno A3 na situação POIG1, o aluno A2 na situação POIT2, o aluno A8 na situação POIT1, o aluno A9 na situação POPG1 e o aluno A3 na situação educativa POPC1.

Analisando as circunstâncias em que interações com estes alunos ocorreram, constata-se que as mesmas têm motivações distintas. No primeiro caso, o aluno esteve individualmente em foco durante 70 dos 90 minutos que durou a aula, com 42 intervenções, no âmbito da organização do trabalho, do desenvolvimento dos conteúdos e da avaliação. As interações estiveram mais centradas na avaliação do comportamento do aluno com a necessidade de exercer controlo sobre os seus comportamentos, devido às suas características e à necessidade de a docente criar um clima para a aprendizagem. Este aluno é mais lento na execução das tarefas, distrai-se com alguma facilidade e vira-se para trás para conversar com os colegas com frequência, algumas das quais, para se situar novamente em relação ao andamento dos trabalhos. Este caso parece confirmar a grande dificuldade destes alunos, anunciada por vários docentes entrevistados (7), em concentrarem-se em tarefas demasiado cognitivas porque têm um tempo de atenção e de memória muito curto e em distraírem-se com muita facilidade (P20). Para corrigir estes comportamentos a professora está constantemente a interagir com o aluno chamando a sua atenção e repreendendo-o, “*quer que eu o ponha sozinho, é? Fica já avisado*” (U.R.26), estimulando-o a trabalhar, “*Vá lá [A2], então? Assim, não podemos começar*” (U.R.5), ou ameaçando-o, “*[A2] trabalha! Quem não tiver o exercício feito fica cá no intervalo*” (U.R.104, U.R.105), questionando-o sobre o trabalho já realizado, “*Já acabou o exercício [A2]?*” (U.R.36), e anunciando um controlo mais apertado da sua atividade, “*Eu já vou ver*” (U.R.37), devido à falta de confiança que o mesmo lhe inspira quando diz que já terminou a tarefa, mas pode estar apenas a desculpar-se para poder continuar a conversar com o colega. Para além deste controlo mais assertivo, a docente solicita constantemente a participação deste aluno na realização das atividades de gramática, de leitura, de vocabulário e

de interpretação do texto, no seu lugar ou no quadro, e, mesmo nas situações em que o aluno demonstra dificuldade, a docente ajuda-o a concretizar essas atividades. Assim, a estratégia encontrada pela docente para controlar os comportamentos desviantes deste aluno passa por mantê-lo ativo na execução das atividades práticas ao mesmo tempo que faz chamadas de atenção constantes.

Relativamente à interação com cada um dos restantes elementos da turma e com a turma no seu todo, embora não se verifiquem os elementos de proximidade física e de sorriso, porque a docente ocupou um lugar central na aula, em frente ao quadro e junto do computador para projetar a correção de alguns exercícios e imagens para alargamento de vocabulário e para ajudar os alunos que vão ao quadro, utiliza outras estratégias de aproximação e de interação com os alunos, de entre as quais se destacam as seguintes: i) usa a língua materna para dar confiança aos alunos; ii) está disponível para esperar que os alunos realizem as atividades; iii) usa um tom de voz calmo na maior parte da aula; iv) usa expressões ligadas à afetividade positiva, com humor e que demonstram simpatia, como por exemplo, “*Vá lá, despachem-se lá! Estão quase a ver-se livre de mim e eu de vocês*” (U.R.3, U.R.4); v) chama os alunos pelo nome; vi) é prestativa - empresta fotocópia e ajuda os alunos; vii) chama os alunos distraídos para participar; viii) faz chamadas de atenção; ix) repreende os alunos mostrando-se zangada, com um tom de voz mais elevado e cara feia, em situações imprevistas de quebra de regras da escola e de sala de aula como o uso de telemóvel, conversa com os colegas e falta de material para trabalhar; x) faz cumprir as regras da escola e da sala de aula, retirando o telemóvel e entregando-o ao aluno no final da aula.

Deste modo, procura construir uma boa relação pedagógica com os alunos e criar um bom clima de aula, dialogando e encorajando-os a trabalhar, gerindo as situações de comportamento e a disciplina, exercendo a autoridade, distinguindo o seu papel de professor e o de aluno, “*Professora faz cara feia para o aluno e eleva a voz*” (U.R.140), chamando-o para ele se voltar para a frente, trabalhando as regras e o saber-estar, quando o telemóvel do aluno toca, “*vou ficar com o seu telemóvel. Vocês sabem que é regra desta escola que fiquem sem o telemóvel*” (U.R.68) e estabelecendo uma relação de empatia facilitadora dessa relação, pondo em prática competências identificadas pelos docentes entrevistados como necessárias ao trabalho com os alunos dos CDC no âmbito da relação pedagógica.

O aluno A6 na situação POPT1 também foi o maior foco de atenção durante 70 dos 90 minutos da aula, com 37 intervenções, mas a interação esteve mais ligada ao acompanhamento e ao apoio individual que o trabalho de projeto exigia, ao controlo dos recursos utilizados e à avaliação do trabalho que o aluno estava a realizar. A professora interagiu com o aluno para o orientar para a realização do trabalho e para a sua gravação no computador, para lhe dar instruções precisas para a construção do glossário, *“Vão agora atrás e ponham as definições. Escrevam lá tudo. Absolutismo... têm de escrever tudo”* (U.R.87), para o apoiar e ajudar a procurar as definições no dicionário, para explicar e questionar no sentido de facilitar a aprendizagem, *“o escritor escreve a obra. O narrador narra. Será que para o escritor a presença do narrador é inquestionável? Ele ganhou o prémio Nobel da Literatura. Há aspetos da narração que são ficção”* (U.R.19, U.R.20, U.R.21), para o motivar para o trabalho, *“Mas também para sermos bons é preciso trabalhar”* (U.R.68), para responder positivamente à sua proposta para verem um filme sobre a Inquisição, *“Ah, vou ver se tenho um filme destes. Vou procurar. Olha, tenho Joana D’Arc”* (U.R.76), para lhe demonstrar afetividade positiva, trazendo para a aula um dos interesses do aluno que toca numa banda de música, *“Pensava que ias falar de música”* (U.R.69), para fazer uma avaliação negativa sobre a forma como o aluno faz a pesquisa no dicionário, *“Oh, eu não acredito. Então nós logo no 1º ano vimos como se faz essa consulta”* (U.R.67) e para controlar a execução do trabalho realizado em par com o aluno A5, *“A aula termina e vocês ainda não acabaram isso?”* (U.R.98).

Constata-se assim que a interação com este aluno decorre da iniciativa da professora para o acompanhamento individual do aluno mas também como reação a dúvidas e a questões colocadas por si.

Os restantes alunos também estão à vontade na aula, quer para levantar questões, colocar dúvidas, a trabalhar ou para irem à biblioteca procurar os recursos para a execução do trabalho. Neste contexto, a docente usa as seguintes estratégias de interação e de aproximação dos alunos para contruir uma boa relação pedagógica: i) dialoga com eles sobre assuntos do seu interesse – quando toca a sirene dos bombeiros o aluno A6 diz que é o INEM e a professora dá seguimento à conversa fazendo também a ligação ao curso de Proteção Civil - *“Vocês já sabem. Conhecem bem. Eu às vezes não consigo distinguir se é ambulância ou é o quê”* (U.R.13); ii) partilha experiências pessoais - *“Vocês conhecem os sapateiros antigos?”*

Eles não trabalhavam atrás da janela e as pessoas iam ali? Na minha aldeia era assim. À janela tinham luz natural. Não havia dinheiro. Eu gostava tanto de ali estar a falar com o sapateiro” (U.R.61) / *“A professora sabe Italiano?”* (A5) *“Sim. Eu tive Italiano na Faculdade 2 anos, mas já não me lembro bem”* (U.R.95); iii) mostra solicitude - em resposta à constatação do aluno A5 *“Professora não tenho lápis”* empresta um *“Não faz mal, empreste um”* (U.R.5); iv) presta apoio individual; v) aproxima-se dos alunos circulando na sala por entre as carteiras e detendo-se com cada um na verificação e ajuda ao trabalho; vi) sorri; vii) tem uma prática instituída de participação dos alunos na seleção e organização dos materiais e recursos necessários para a execução dos trabalhos – aluna A5 diz *“É melhor ir buscar o dicionário à Biblioteca”* e vai à biblioteca sem pedir autorização e regressa e a professora não comenta; viii) aceita as propostas dos alunos para novas atividades – visualização de um filme; ix) proporciona um ambiente descontraído com o uso do computador e da *Internet*; x) permite a interação entre os alunos - *“leiam para vocês.”* (A1) *“Estou a ler para o meu colega”* (A5 e A6) *“o teu colega que leia”* (A1); xi) explica a matéria articulando com exemplos do quotidiano e ligados ao curso e aos interesses dos alunos - *“estão a imaginar na construção dos palácios onde não havia nenhuma segurança, juntas de bois com pedras enormes? Ainda há pouco estive a ler na sala de professores num jornal uma notícia em que numa vala os trabalhadores ficaram soterrados”* (U.R.32, U.R.33), obtendo a anuência dos alunos A5 e A6 *“Não se protegem”*; xii) mostra afetividade positiva – preocupando-se com o estado de saúde de uma aluna que tosse devido à alergia ou permitindo que os alunos saiam da aula para resolver assuntos de força maior; xiii) reage a situações imprevistas, controlando as suas emoções – primeiro resiste à tentativa dos alunos transformarem a correção de exercícios num concurso *“Mas isto é algum concurso ou quê? A1, estão a fazer concurso?”* (U.R.45), mas vai deixando que ele aconteça, permitindo os comentários dos alunos com expressões de vitória na correção dos exercícios *“Falso. Tau”* (A1), ou na procura de definições no dicionário *“eu já encontrei. Tau”*, consentindo a disputa *“Eu já levo duas de avanço”* (A1) / *“Estamos empatados”* (A1), contribuindo para a elevação da sua autoestima; xiv) avalia o desempenho dos alunos *“no 1º ciclo deviam ter trabalhado com o dicionário”* (U.R.81) e estimula-os a melhorar *“Cá para mim na próxima aula trago uma ficha para colocarem por ordem alfabética. Uma ficha do 5º ano”* (U.R.73); adverte os alunos e estimula-os para o trabalho quando estes já estão a exagerar nos comentários - *“É verdade que no Convento de*

Mafrá estão lá ratazanas com mais de 1 metro?” (A6) “Quem vos disse isso? Vamos mas é trabalhar! Fazer o exercício” (U.R.26).

O diálogo, o envolvimento dos alunos nas atividades e na seleção dos recursos, o apoio individual, a proximidade física e o sorriso facilitam a empatia, a interação e a relação pedagógica. Estes elementos verificados nas interações da docente com os alunos na situação POPT1 confirmam as competências de flexibilidade, negociação e de acompanhamento, necessárias à construção de uma boa relação pedagógica anunciada pelos entrevistados.

Na situação POIG1 registaram-se 20 intervenções do professor relativamente ao aluno A3. As interações decorreram durante grande parte da aula, (70 dos 90 minutos da aula) e estão relacionadas com o acompanhamento individual na execução dos trabalhos bem como com a grande vontade de participação do aluno nas atividades, principalmente na resolução e correção de um questionário que o aluno transforma em concurso. O facto de estar a acertar nas respostas às questões e de a professora lhe dar um retorno positivo eleva a sua autoestima e torna-o um aluno mais ativo. Indicativo é o facto de o aluno se oferecer para ler, quando a maioria não aceita muito bem esta atividade com receio de serem gozados pelos colegas, tendo a professora anuído ao seu desejo e interagido na correção da pronúncia. Após a leitura, durante o período de descodificação dos significados, a interação da docente com o aluno diz respeito aos pedidos de explicação e de tradução de vocábulos. A afetividade positiva, associada ao sorriso e à proximidade física quando se dirige para junto do aluno para o ajudar, facilitou a interação e a relação pedagógica. Constata-se que a interação com este aluno decorre muito mais da sua própria disponibilidade para participar, levando a professora a conceder-lhe oportunidades para desenvolver a sua competência comunicativa.

As estratégias que a docente utiliza para construir a relação pedagógica com os alunos são as seguintes: i) usa uma linguagem próxima da dos alunos com expressões coloquiais e diminutivos *“Ora bem pessoal, deixem lá agora os computadores...ponham tudo às escurinhas”* (U.R.3); ii) utiliza a língua materna para dar confiança aos alunos e facilitar a aprendizagem; iii) faz perguntas para a turma, permitindo respostas em coro para que os alunos mais inibidos possam também participar e para a coesão do grupo; iv) gere situações imprevistas, permitindo que os alunos transformem a correção do exercício num concurso e expressem verbalmente as suas emoções *“Todos contra mim”* (A3); v) demonstra afetividade positiva ao falar dos hábitos de alimentação de um aluno *“Aquele rapaz muito come. Até dá*

gosto vê-lo comer” (U.R.2); vi) estimula a participação de todos os alunos em todas as atividades; vii) aproxima-se dos alunos, circulando na sala e ajudando os alunos em dificuldade; viii) dá apoio individual; ix) exerce a autoridade, advertindo os alunos para os demover de comportamentos incorretos quando conversam, se viram para trás, ou implicam uns com os outros “*Não me façam zangar*” (U.R.3) ou zanga-se mesmo como o fez com o aluno A7; x) repreende os alunos que estão a usar o Google tradutor; xi) aceita as críticas dos alunos “*Stora já a chamei há montes de tempo*” (A8), pois estava ocupada a apoiar outros alunos; xii) brinca com os alunos, sorri e mostra-se simpática; xiii) fomenta um bom clima de aula com alunos descontraídos quando terminam os exercícios.

Sobressaem desta análise competências identificadas pelos docentes entrevistados como necessárias aos docentes dos CDC, nomeadamente a capacidade de controlar a disciplina dos alunos e de gerir as situações de comportamento, exercendo a autoridade e sendo flexível na relação com os alunos. A estruturação da aula bem como o acompanhamento e apoio aos alunos na realização do seu trabalho, associados a um perfil docente que se aproxima dos alunos, brincando dentro de limites de respeito mútuo, contribuem para a construção da relação pedagógica e para um clima de aula que proporciona a aprendizagem.

O aluno A2 na situação POIT2 teve a maior parte das intervenções diretas por parte da docente (16) num período que compreendeu 50 dos 90 minutos da aula. As interações deveram-se à necessidade de ajuda e de apoio da docente ao desenvolvimento do trabalho do aluno no âmbito do seu relatório de atividades e da sua apresentação para a PAP. Com efeito, a docente interagiu com o aluno para o orientar na estrutura e até no conteúdo a inserir no seu *PowerPoint* bem como na leitura e avaliação do seu trabalho, propondo correções ao mesmo. Contudo, os restantes alunos tiveram também este tipo de acompanhamento. Num contexto de aula, em que os alunos estão a desenvolver o seu projeto de apresentação da atividade realizada durante o curso para se prepararem para defender a sua prova pública, as estratégias usadas para uma boa relação pedagógica foram as seguintes: i) proximidade física sentando-se junto de cada aluno e do seu computador para verificar o trabalho e apoiar cada aluno; ii) uso de um tom de voz normal e calmo; iii) permissão de um ambiente informal onde os alunos se podem levantar do seu lugar para acompanhar os trabalhos dos colegas ou até para sair da aula, em caso de necessidade, responsabilizando-se pelos seus atos – os alunos A1, A5 e A6

saem da aula e regressam alguns minutos depois, tendo A6 referido o motivo da sua ausência “*Stora fui ao bar tomar um comprimido*” e inferindo-se que os restantes o acompanharam; iv) concede responsabilidade e autonomia aos alunos - “*Podem ir almoçar e se quiserem podem vir depois para a sala continuar a trabalhar no vosso PowerPoint. Já sabem que a sala é vossa.*” (U.R.27, U.R.28); exercício da autoridade, advertindo o aluno A6 - “*olha que eu já vou ver o que estás a fazer*” (U.R.11) e mostrando-se zangada.

A construção da relação pedagógica na situação educativa POIT2 baseia-se essencialmente na responsabilidade conferida a cada aluno na execução do seu trabalho individual para apresentação mas também no apoio e acompanhamento do trabalho e no ambiente informal para a sua realização, não abdicando do exercício de autoridade para manter os alunos ativos e o respeito na aula.

O aluno A8 na situação POIT1 teve 15 intervenções diretas por parte da docente, num período de 70 dos 90 minutos da aula, com o objetivo principal de facilitar a aprendizagem. O âmbito das interações foi distribuído pelo apoio individual, pela instrução sobre o modo de realização do exercício gramatical, “*Agora é que vai escrever o que estava a escrever. Ok. Vê lá o que está no quadro. Vamos lá aqui*” (U.R.106), pela explicação, “*O verbo está noutro tempo. São todos regulares*” (U.R.92) e questionamento para ajudar o aluno a pensar e a resolver o exercício, “*O que tem aqui?*” (U.R.105), pela afetividade positiva, “*esta gente precisa de óculos. Ele faz-me isto olhando para a parte de baixo*” (U.R.109), pelo reforço positivo, “*Diz, vais bem*” (U.R.66), e pela avaliação negativa, “*Não, não tem lá esse verbo.*” (U.R.104). A proximidade física quando se dirige para junto do aluno para o ajudar bem como o sorriso ajudam na facilitação da interação e da relação pedagógica, contribuindo também para o bom clima de aula e para a aprendizagem.

Com os restantes alunos a docente tem o mesmo tipo de interação. Utiliza as seguintes estratégias de aproximação e de relação pedagógica com os alunos: i) uso de expressões de coloquialidade “*Agora vão pegar na vossa santa frase e põem-na na passiva na negativa*” (U.R.75, U.R.76); ii) uso da língua materna; (iii) apresentação de exercícios estruturados e sistematização para facilitar a aprendizagem e permitir a participação dos alunos; iv) uso de expressões de afetividade positiva – “*a passiva é sempre um berbicacho, um Deus nos acuda*”(U.R.84); v) aproximação física - circula entre os alunos; vi) sorriso; vii) gestão de situações imprevistas, aceitando que os alunos transformem em concurso a correção de

exercícios que constitui um interesse primordial deste tipo de alunos como afirmaram os docentes entrevistados; vii) repreensão dos alunos para acabarem com a discussão entre eles “ó [A8] o que é isso? Estão sempre a atazanar-se o que é isso?” (U.R.103); viii) gestão do clima de sala de aula, aceitando, por um lado, comentários críticos dos alunos “*Portugal é o pior pois a caça aos coelhos...*” (A8) numa alusão crítica ao governo, mas, por outro lado, estabelece os limites ao dizer “*Ok. Vamos lá a calar*” (U.R.143); ix) sabe ouvir os alunos e aceitar as críticas, pois ao repreender os alunos A3 e A2 o primeiro diz “*eu estava a olhar para a professora e a A2 estava a meter-se comigo e a professora está a repreender-me?*”(A3) e a professora consente prosseguindo com a aula “*diga lá A3 quer a minha ajuda?*” (U.R.111) não alimentando o conflito.

Nesta situação educativa POIT1 as estratégias utilizadas consubstanciam algumas competências elencadas pelos docentes entrevistados acerca da relação pedagógica, nomeadamente a capacidade de ouvir os alunos, de trabalhar as regras do saber estar, de fazer o acompanhamento dos alunos e de exercer a autoridade com respeito, de modo a conquistar a confiança dos alunos e a manter um clima de aula que propicie a aprendizagem.

O aluno A9 da situação educativa POPG1 recebeu a maior interação direta da docente, com 13 intervenções em 50 dos 90 minutos da aula. A interação foi desenvolvida no âmbito da orientação do seu trabalho “*Tu nem precisas de pesquisar, acho eu. Quem vai representar a opinião da Igreja no debate tem que ser contra o aborto*” (U.R.135), das instruções precisas para a argumentação no debate “*vais defender o ponto de vista (...) que é numa relação o que importa é apenas o aspeto físico e a relação sexual*” (U.R.131) e para dar continuidade à leitura do texto, da explicação e questionamento para responder às dúvidas colocadas pelo aluno acerca do conteúdo abordado “*Está bem, mas nas outras Igrejas os padres podem casar e ter família. A única que não permite casar é a Católica*” (U.R.61), do reforço positivo, confirmando as respostas certas, com um tom de voz muito expressivo “*Muito bem*” (U.R.53) e da avaliação negativa ao corrigir o aluno “*Londres não é um país*” (U.R.36). Verifica-se que a interação entre a docente e o aluno visa essencialmente o desenvolvimento dos conteúdos e a facilitação da aprendizagem.

Também tiveram o mesmo propósito as interações com os restantes alunos, onde a professora utilizou diversas estratégias de aproximação para uma boa relação pedagógica: i) permite as respostas em coro para criar coesão no grupo e para estimular a participação de

todos os alunos; ii) dá reforço positivo para elevar a sua autoestima; iii) dialoga com os alunos, estabelecendo paralelismo entre os conteúdos abordados e situações do quotidiano e pessoais “*Vocês têm os vossos avós vivos e tinham a idade de Carlos. Vinte e picos. O vosso filho suicida-se com um tiro e quando o vosso avô sabe pelo próprio Carlos que a mulher por quem se apaixonou é sua irmã. Como acham que ficava o avô?*” (U.R.24, U.R.25), humanizando para um maior envolvimento dos alunos “*Fica mal*” (alunos); iv) utiliza recursos do agrado dos alunos “*Este entra na novela.*” (A10) “*Sim. Entra numa novela “Páginas da vida” que está na SIC. Todos estes atores são novos*” (U.R.69); v) promove um bom ambiente na sala de aula, onde os alunos estão descontraídos e sorriem enquanto realizam o trabalho; vi) gere a brincadeira dos alunos que a discussão sobre as propostas de tema para o trabalho/debate exponenciam “*Calem-se! Quero ouvir*” A10 / “*Tem razão. Eu já ia mandar calar*” (U.R.110).

Este tipo de aula na situação POPG1, com solicitações contínuas aos alunos, propicia uma maior participação dos alunos e inevitavelmente a necessidade de gestão dessas intervenções de modo a que a participação seja produtiva e que o clima de sala de aula não prejudique a aprendizagem. A quantidade de interações na vertical, entre docente e alunos e vice-versa, e na horizontal, entre alunos, exige do docente competência para lidar com a imprevisibilidade dos alunos, escuta ativa e diálogo com os alunos, gestão da disciplina e criação de um bom clima de aula, também anunciadas pelos docentes entrevistados.

O aluno A3 da situação educativa POPC1 foi alvo de interação direta por parte da docente, em 10 intervenções, que ocorreram num período de 70 dos 90 minutos que durou a aula, distribuídas de modo equitativo por várias funções de organização, de facilitação da interação e de avaliação. No âmbito da orientação da aula, a interação foi realizada a pedido do aluno para escrever o sumário no quadro e também para indicar o término da aula “*pronto ficamos até aos 25 [16:25]*”, uma vez que o aluno se manifestava ansioso com a hora da saída e avisava a professora “*Stora já são e vinte [16:20]*”. Faz o aluno participar nas atividades, dando-lhe instruções precisas para dar continuidade à leitura do texto iniciada por outro colega “[A3] *continua a ler!*” (U.R.76), avaliando-a em simultâneo e corrigindo-a. Manifesta afetividade positiva “*Se tirares um cinco sou a professora mais feliz*” (U.R.38) perante a incredulidade e o entusiasmo do aluno relativamente aos conteúdos essenciais que podem estar presentes no exame “*ó professora isso sai tudo no exame? Oh, eu vou chegar lá e tiro*

um cinco”. Faz o controlo do comportamento do aluno, com indicações precisas para mudar de atitude *“vamos lá a estar sossegado e viras-te para a frente”* (U.R.34), porque está a conversar com o colega, e aproxima-se dele numa altura em que o aluno está a resmungar. Esta estratégia que a docente utiliza para neutralizar o aluno, só aproximando-se dele, faz com que o aluno se acalme sem haver necessidade de a docente verbalizar qualquer indicação e contribuindo para melhorar o clima de sala de aula. Este comportamento da docente insere-se na perspetiva que alguns docentes entrevistados (7) referenciaram acerca das competências para melhorar a relação pedagógica, nomeadamente a capacidade de controlar as suas próprias emoções e, de facto, a docente teve sucesso com esta estratégia, não dando seguimento a uma discussão que poderia ter efeitos mais negativos do que positivos. Claro, que os efeitos positivos desta estratégia também dependem do conhecimento que o docente tem dos alunos.

Nesta situação educativa, POPC1, com um clima de aula em que os alunos estão constantemente a intervir, as estratégias usadas pela docente no âmbito da relação pedagógica consistiram no seguinte: i) disponibilidade para autorizar as mudanças de lugar; ii) sistematização e chamadas de atenção para a aprendizagem; iii) permissão de respostas em coro para que os alunos mais inibidos também possam participar; iv) gestão dos comentários dos alunos de modo a que o seu bom humor ou a sua inoportunidade não prejudiquem o andamento dos trabalhos; v) advertências aos alunos para se voltarem para a frente e para não conversarem. Estes alunos revelaram características muito próximas daquelas que foram elencadas pelos docentes nas entrevistas. São alunos que brincam com qualquer situação, pois a propósito da exposição dos conteúdos a docente diz: *“Ele tinha uma grande fama no Oriente e se os Portugueses lá chegarem, Baco pode ficar esquecido, a sua fama e a sua glória é esquecida”* (U.R33) e um aluno aproveita para fazer logo a associação aos bolos regionais *“São os bolos esquecidos”*(A1), sendo um facto irrelevante. Nesta situação educativa, os alunos revelaram comportamentos difíceis de gerir, estando sempre a rir e a troçar enquanto a professora apresentava a infidelidade de D. Inês de Castro; o aluno A5 fazia caretas ao colega enquanto este lia; alguns alunos recusaram-se a ler; o aluno A5 riscou o colega; o aluno A3 resmungou. Estas características exigem do professor competências para negociar e trabalhar bem as regras e o saber-estar, confirmando-se a necessidade de formação e de técnicas para lidar com o perfil destes alunos, como vários docentes entrevistados sugeriram.

A condição de haver uma única aluna na disciplina de Francês na situação educativa POFM1 não comprometeu a relação pedagógica do docente com a mesma. A aluna estava completamente integrada e participou nas atividades sem qualquer inibição relativamente ao docente que com ela interagiu, questionando-a constantemente ao longo da aula. Contribuíram para essa boa relação pedagógica as seguintes estratégias por parte do docente: i) tom de voz muito calmo; ii) sorriso e simpatia para com a aluna; iii) proximidade física – o docente senta-se na cadeira ao lado da aluna para a ajudar a resolver os exercícios ou para a acompanhar na leitura; iv) uso da língua materna; v) apoio permanente e ajuda à aluna; vi) bom clima de sala de aula com ambiente calmo e amigável; vii) exemplificação com experiências do quotidiano e pessoais - “*O teu pai quando foi para Lourdes foi trabalhar para quê ? Qu’est-ce qu’il fait ? O que é que a maioria dos que vão para França ... trabalham em quê ?*” (U.R.25,U.R.26); viii) explicação através de mímica, de questionamento e de sistematização; ix) reforço positivo para elevar a autoestima.

Em síntese, as interações que analisámos nas situações educativas observadas confirmam que a relação pedagógica depende de diversos fatores. Encontrámos os fatores elencados por Teresa Estrela (2002b), associando a relação pedagógica com as questões do saber e do poder ligados à disciplina, com a organização do espaço e do tempo e com as atividades. Também confirmámos fatores ligados ao perfil pessoal dos docentes, às técnicas de comunicação e à função social. As estratégias de interação dos docentes com os alunos são motivadas por fatores ligados ao próprio estilo de ensino que pode ser mais orientador, com acompanhamento e ajuda individual, ou mais avaliador, colocando os alunos em situação de questionamento e de verificação, quer para perceber se os alunos estão a entender os conteúdos ou para os fazer participar dos mesmos. Em ambas as situações, trata-se da preocupação dos docentes com a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, cumpre-se o primeiro fator da relação pedagógica, que a autora associa ao saber útil, que é determinado pelos conteúdos e pelas formas e condições de acesso, de apropriação e de utilização pedagógica, de acordo com as funções previstas. De acordo com Teresa Estrela, a relação pedagógica deverá refletir a mudança do papel do professor, como transmissor de conhecimento, que detém o poder exclusivo de guardião dos valores tradicionais que lhe é conferido pelo seu estatuto de poder e de autoridade, onde o aluno é mero recetor com

estatuto inferior, para o novo papel como organizador da aprendizagem e estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio afetivo do aluno, valorizando as suas experiências, atribuindo-lhe responsabilidades e incentivando à sua participação para formar os alunos tanto no campo científico e técnico como no campo dos valores e da cidadania para fazer face às exigências do novo contexto social e económico, com exigência de profissionais devidamente qualificados. Esta nova condição é exigente e, segundo os autores (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009), desafia os professores para a criatividade, autocontrolo, autoafirmação, descentração e trabalho em equipa para além de exigir técnicas e instrumentos de observação e de análise de situações educativas para poderem agir adequadamente.

Neste sentido a relação pedagógica que analisámos depende da relação entre o saber e o poder que ao invés de impositiva deverá privilegiar a negociação tendo em conta: as características dos alunos - como a desmotivação, a facilidade com que se distraem, os problemas de comportamento, as fracas expectativas e a baixa autoestima; os contextos de aprendizagem – em cursos que certificam a escolaridade e qualificam profissionalmente; e as necessidades da sociedade – profissionais qualificados e competentes a nível técnico e com valores de cidadania.

O segundo fator da relação pedagógica apresentado pela autora (Estrela, M. T., 2002b), associado à organização do espaço e do tempo pedagógico teve, no primeiro caso, uma natureza dupla. Por um lado, o modelo de organização tradicional da sala de aula limitou o papel de alguns docentes com uma interação mais vertical em que o professor ocupa o lugar central da aula e não sai da sua zona de conforto junto ao quadro, estabelecendo uma relação mais controladora e pouco próxima dos alunos. Por outro lado, com o mesmo tipo de organização espacial, outros docentes imprimiram maior dinâmica e abertura, circulando por entre os alunos ou deslocando-se para junto deles enquanto realizavam as atividades quer para os ajudar a resolver os exercícios ou para controlar os seus comportamentos. Todavia, as salas que tinham computadores para o trabalho dos alunos e espaços centrais sem computadores, para outro tipo de atividades, permitiram maior mobilidade e uma relação mais dinâmica e mais próxima sendo facilitadora da comunicação entre os docentes e os alunos e entre estes. O tempo é também um fator que determina o tipo de relação pedagógica, pois o tempo do aluno pode não coincidir com o tempo do professor, da aula e do programa. Esta limitação condicionou, em algumas situações educativas observadas, a disponibilidade dos docentes

para esperarem que os alunos terminassem as atividades. Neste sentido, a gestão do tempo que respeite o ritmo dos alunos e o desenvolvimento programático necessário envolve a gestão flexível do currículo e das atividades, constituindo um grande desafio para os docentes de línguas, tanto mais que será também necessário tempo para resolver os conflitos e os problemas de comportamento dos alunos, como afirmaram os docentes entrevistados.

O terceiro fator da relação pedagógica é associado pela autora ao tipo de atividades propostas que podem ser mais ou menos diversificadas, implicando dinâmicas distintas. Com efeito, o tipo de atividades realizado nas diversas situações educativas observadas implicou maior ou menor interação entre os docentes e os alunos com funções e estratégias diversas. Para desenvolver o conteúdo e facilitar a aprendizagem, as interações tiveram a função de orientação, instrução, explicação, sistematização, questionamento, apoio individual, disponibilidade e motivação para o trabalho. As estratégias de interação usadas incluíram o uso da língua materna nas disciplinas de Língua Estrangeira para dar confiança aos alunos; a seleção de recursos pelos docentes e também pelos alunos concedendo-lhes autonomia para a sua seleção e organização; disponibilidade para organizar o espaço e os recursos e também para esperar que os alunos executem as atividades; motivação e envolvimento dos alunos nas atividades; monitorização da realização das atividades; ajuda nas dificuldades e solicitude no empréstimo do material necessário à realização das atividades. No sentido da prevenção de situações de indisciplina, Teresa Estrela (2002b) sugere a ocupação dos alunos em trabalhos exigentes, o desenvolvimento de um currículo adequado às características e aos interesses dos alunos para os manter motivados, e a proposta de projetos motivadores que estimulem e encorajem os alunos. Alguns docentes nas situações observadas utilizaram estas estratégias, mantendo os alunos ocupados e com interesse e controlaram os seus comportamentos desviantes, neutralizando-os, com a chamada para a realização de atividades práticas.

O quarto fator da relação pedagógica está associado ao perfil pessoal dos docentes, traduzido nas funções de afetividade positiva, sorriso e proximidade física em relação aos seus alunos, confirmando-se o que havíamos concluído num trabalho realizado anteriormente, noutro contexto (Santos, M. R., & Jubilot, 2008). As estratégias de interação neste domínio abrangeram a simpatia; o humor; a relação de empatia; a compreensão e tolerância; o conhecimento e valorização de todos os alunos chamando-os pelo nome; a brincadeira dentro de limites de respeito mútuo; o exercício da autoridade com justiça e respeito; a proximidade

física, deslocando-se para junto dos alunos e até sentando-se lado a lado para ajudar; e a conquista da confiança dos alunos. Neste sentido, confirma-se o valor do papel da afetividade na relação pedagógica que vários autores (Amado, 2001; Amado et al., 2009; André, 2007; Carvalho, 2007; Estrela, 2002b; Freire, I., 1990) investigaram no ensino básico e secundário e que encontram eco nas opiniões dos alunos sobre a sua preferência por professores que saibam explicar, que sejam simpáticos e amistosos, compreensivos, justos e firmes.

O quinto fator da relação pedagógica está ligado às técnicas de comunicação, desde a capacidade de diálogo e de escuta ativa; o tom de voz mais calmo ou mais expressivo de acordo com a sua função; as expressões coloquiais para criar um ambiente mais informal; o reforço positivo para elevar a autoestima dos alunos através da avaliação positiva, do elogio e do incentivo; e o encorajamento para a participação nas atividades.

O sexto fator da relação pedagógica está associado à função social com a capacidade de criação de um bom clima de aula e do controlo da disciplina e gestão de situações de comportamento através do exercício da autoridade com chamadas de atenção; repreensão; negociação, flexibilidade; acompanhamento; proximidade física para demover de comportamentos incorretos; e cumprimento das regras do saber estar.

Constata-se assim que, para além do perfil de professor para trabalhar com os CDC com características muito específicas, quer ao nível do seu percurso escolar incerto quer ao nível das suas atitudes, é necessário dominar as técnicas que promovam uma boa relação pedagógica. Confirma-se o êxito que os docentes entrevistados referiram nas práticas de acompanhamento, apoio e trabalho individualizado com os alunos, mas não foram muito perceptíveis as grandes dificuldades que elencaram no âmbito do controlo dos seus alunos à exceção de uma situação educativa (POFMT1), onde se registaram mais episódios de indisciplina, não só devido às características de um aluno (A2) mas também devido ao tipo de atividade pedagógica realizada. Noutra situação (POPC1), se o comportamento verbal e não-verbal da docente não incide muito no controlo dos alunos, estando mais preocupada com a explicação, a orientação da turma e a motivação para o trabalho, a verdade é que o comportamento verbal de alguns alunos apresenta atitudes incorretas, aproveitando o facto de a docente estar ocupada a orientar e a seguir a leitura do texto. Se os docentes têm a ideia que o controlo é mais eficaz quando orientam as atividades para toda a turma, não permitindo a realização de trabalho de grupo ou de par, porque assim mantém contacto visual com todos os

alunos, estimulam à sua participação e podem dar conta daqueles que estão a ter algum comportamento desviante, a verdade é que o estilo de liderança, com uma metodologia centrada na leitura e no questionamento, coloca em ação direta um aluno de cada vez, estando os restantes disponíveis para estarem desatentos e interferir de modo inoportuno e para criarem situações de implicância uns com os outros. Confirma-se que se os alunos estiverem ativos a realizar atividades do seu interesse para concretizar uma tarefa suficientemente estimulante e exigente, a indisciplina é menor, como já havia concluído Teresa Estrela (2002b). Inferimos que a metodologia tem repercussões na construção da relação pedagógica mas o grau de tolerância à indisciplina também varia de docente para docente. De qualquer modo, em situações de exigência de maior controlo, confirma-se a dificuldade e respetiva necessidade de construção de uma relação pedagógica que assente no princípio do equilíbrio entre a exigência, o respeito, a disciplina, a autoridade e o à vontade, o conforto e a confiança dos alunos que alguns docentes afirmaram nas entrevistas. No sentido de se ajudar a resolver este problema, juntando as propostas dos docentes sobre este assunto à opinião dos alunos nas entrevistas e à análise das situações educativas observadas e estando as mesmas na senda das proposições que vários autores anunciaram (Amado et al., 2009), confirmamos a necessidade de formação destes docentes no domínio da relação pedagógica para trabalhar em CDC. Tendo em conta que os professores trabalham com alunos que estão em desenvolvimento (pessoal e social), a formação inicial devia também prever esta realidade, incluindo um trabalho para formar os docentes no domínio das atitudes cívicas e relacionais e ajudar a trabalhar com alunos problemáticos e proporcionar práticas de estágio com este tipo de cursos. A formação contínua deverá também contemplar formação na dimensão da relação pedagógica, particularmente na gestão da disciplina e em técnicas para resolução de problemas para lidar com alunos com comportamentos desviantes e situações imprevistas bem como em desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens (psicologia). Para além dos conteúdos de formação que atendam à dimensão da relação pedagógica, conciliando o conhecimento e a afetividade, era importante que a modalidade de formação permitisse a investigação-ação, como alguns docentes sugeriram, para se perceber o contexto e para aprender fazendo.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo deste nosso trabalho de investigação vários foram os nós que fomos desatando, mas outras linhas cruzaram o nosso pensamento e a nossa ação, obrigando-nos a refletir permanentemente sobre o caminho já efetuado e sobre aquele que teria de ser traçado, para não perder de vista o objeto de investigação, os objetivos e as questões que nos orientavam. Reconhecemos que este foi um percurso, entre outros possíveis, dada a complexidade subjacente ao objeto de investigação em torno do desenvolvimento profissional dos docentes de línguas, particularmente focado no âmbito da análise das suas necessidades de formação para trabalhar com sucesso e segurança profissional em CDC que, para além de conferirem aos alunos uma certificação de nível básico ou secundário, também os qualificam profissionalmente para integração na vida ativa.

Aqui chegados, com as opções tomadas durante este percurso que nos foi impelindo a uma reflexão continuada e estimulando a retirar conclusões parciais, importa agora apresentar algumas considerações gerais, destacar e sistematizar as conclusões mais relevantes e abrir caminhos para a continuidade da investigação.

Ancorámo-nos na literatura de referência procurando os diferentes enquadramentos concetuais e normativos e orientando-nos por três eixos temáticos: **Educação e Formação Vocacional**, onde discutimos estes conceitos e os situámos na Europa e, em particular, em Portugal, para contextualizar os CDC, informar sobre os seus princípios e finalidades, objetivos, destinatários, características e modos de organização, de operacionalização e de avaliação; **Da Competência Profissional às Competências Profissionais dos Professores de Línguas** para entender o conceito na sua forma singular e plural e o relacionar com *performance*, procurando as orientações de nível Europeu sobre os princípios comuns para as qualificações e competências dos professores, o QECRL, os desafios dos Programas de Línguas Modernas de Matriz Europeia e os referenciais já desenhados, para nos ajudarem a compreender e a determinar as competências profissionais específicas dos docentes de línguas para trabalharem em CDC; **Da Análise de Necessidades de Formação ao Desenvolvimento Profissional dos Docentes**, procurando esclarecer o conceito de necessidade, a complexidade e os diferentes modelos da sua análise, o contributo que podem dar para a construção e desenvolvimento profissional e o papel da formação inicial, contínua e especializada na preparação dos professores de línguas para o trabalho com este público, com características

próprias, heterogéneo em termos comportamentais e ao nível do conhecimento, e com desafios específicos, decorrentes da finalidade dos cursos, e também na determinação dos domínios que precisam de maior investimento formativo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

O enquadramento teórico, articulado com o enquadramento normativo, fornecendo um quadro transversal a todos os temas, bem como a literatura no âmbito das metodologias de investigação, foram fundamentais e constituem os alicerces que permitiram o desenvolvimento de **um estudo empírico de natureza qualitativa, inserido no paradigma interpretativo e hermenêutico**, que preconiza o recurso a dados de natureza objetiva e subjetiva, recolhidos e tratados **através de um dispositivo multimetodológico** que cruzou as perspetivas de professores de línguas de CDC de escolas do distrito de Castelo Branco e de alunos de um desses cursos. Envolveu a recolha de dados de diversas fontes como documentos oficiais e de trabalho individual e coletivo dos docentes, entrevistas semidiretivas a professores e a alunos e a observação direta de situações educativas (aulas) e de conselhos de turma em contexto natural. Recorreu à análise de conteúdo dos dados descritivos (análise documental, protocolos de entrevista e de observação) e à análise estatística descritiva das unidades de registo e das unidades de referência, estudando, relacionando e interpretando os resultados através de um processo indutivo para se poder chegar a conclusões.

Não podemos deixar de refletir sobre o mérito da metodologia utilizada, que se mostrou apropriada e de grande valor para recolher dados a partir dos documentos, das entrevistas e sobretudo das observações diretas, produzindo um *corpus* documental vastíssimo que nos desafiou para um tempo prolongado de investigação, considerando as diferentes perspetivas e os diferentes momentos de análise de dados, de modo a responder às questões da investigação. Neste sentido, a metodologia revelou-se adequada, pertinente e útil para a compreensão de uma realidade complexa, vasta, profunda, dinâmica e simultaneamente objetiva e subjetiva, que caracteriza as necessidades de formação. A pesquisa qualitativa permitiu descrever ao pormenor, de modo exaustivo e em profundidade a realidade em estudo, a partir da perspetiva dos sujeitos participantes que revelaram as suas crenças, representações, opiniões e ações ligadas às suas próprias experiências de trabalho, e a partir da descrição concreta das práticas dos docentes nos CDC, observadas pela investigadora. Como a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum

detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49) a informação recolhida foi prolixa e muito rica, indicando da forma mais completa possível as experiências e os pontos de vista dos participantes no estudo. A abrangência do material recolhido trouxe, por um lado, a oportunidade de compreender em profundidade o fenómeno em estudo, através da organização da informação e da análise de conteúdo, de modo contínuo e sistemático, dos dados empíricos que foram emergindo das diferentes situações em contexto real e do complemento que a análise estatística descritiva de alguns dados adicionou à procura do sentido dos mesmos, e, por outro lado, obrigou a um esforço de cruzamento de um vasto número de dados de diferentes fontes, num processo de interpretação e de produção de conhecimento, em espiral, que se revelou moroso e exigente.

As questões da subjetividade da interpretação por parte da investigadora foram ultrapassadas, procurando garantir a fiabilidade do processo de recolha e análise de dados com a descrição de todo o processo ao pormenor e com recurso a outros investigadores que, atuando como juízes, com os mesmos instrumentos obtiveram resultados aproximados. Procurámos garantir a validade interna, traduzida no rigor e precisão colocados na produção das conclusões de acordo com a realidade investigada, e assegurar a validade externa, através da convergência dos resultados com a teoria.

Importa neste momento recordar que a investigação decorreu da necessidade e do interesse pessoal e profissional, como docente de Inglês do Ensino Básico e Secundário e como formadora de professores no âmbito das didáticas, das tecnologias educativas e da avaliação, em aprofundar um estudo realizado anteriormente para perceber as razões que levaram os docentes do departamento de línguas a apresentarem mais e maiores dificuldades no trabalho com os CDC e identificar quais as suas reais necessidades de formação para trabalhar nestes cursos. Neste sentido, fomos guiados pela seguinte questão orientadora:

Se os docentes do departamento de línguas tendem a apresentar mais e maiores dificuldades no exercício das suas atividades como formadores dos cursos de dupla certificação, a que se devem tais dificuldades e quais os interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento profissional a satisfazer para trabalharem com sucesso nas novas ofertas educativas e formativas?

Assim, partindo desta questão geral, estabelecemos como objetivos mais específicos da investigação: conhecer a população envolvida no estudo em termos individuais e

profissionais; conhecer a especificidade e a importância dos CDC bem como as competências necessárias para trabalhar com esses cursos; conhecer as práticas de trabalho nesta modalidade educativa e formativa, pontos fortes e pontos fracos, razões e efeitos e estratégias de resolução de problemas; conhecer as práticas de coordenação do trabalho nas equipas dos CDC; identificar a formação recebida e a sua relevância e utilidade para esses cursos; identificar as razões para a diferença significativa de dificuldades dos professores do departamento de línguas relativamente aos docentes de outros departamentos, encontrada num estudo anterior; identificar as áreas de interesse e necessidades de desenvolvimento profissional bem como as necessidades de formação mais prioritárias e por fim estabelecer o perfil desejável dos docentes de línguas dos CDC.

Quanto à questão geral e orientadora do estudo, concluímos que os docentes do departamento de línguas estão conscientes das dificuldades e das razões das mesmas no exercício da sua atividade como formadores dos CDC e identificam os seus interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento profissional para trabalharem com sucesso nas novas ofertas educativas e formativas. A partir dos seus pontos de vista e do dos alunos, da observação de aulas e de conselhos de turma e da análise dos documentos que os docentes usam na preparação da sua atividade letiva, foi possível inferir as suas necessidades de formação.

Os resultados obtidos permitem estabelecer um **quadro de interesses e de necessidades prioritárias de formação contínua** dos professores de Línguas que atuam nos CDC, em cinco dimensões: **(i) Organização do currículo e planificação; (ii) Ensino e aprendizagem; (iii) Relação com os alunos; (iv) Avaliação das aprendizagens; e (v) Participação na vida da escola e trabalho colaborativo.**

O interesse e a necessidade de formação no âmbito da dimensão da Organização do Currículo e Planificação tende a ser muito *muito forte*, particularmente nos domínios dos referenciais (documentos orientadores dos CDC, QECRL e programas de línguas), da gestão do programa como referencial aberto, da articulação curricular vertical e horizontal, e da construção do projeto educativo e formativo dos alunos de acordo com os seus interesses e necessidades. Na dimensão do Ensino e Aprendizagem, o grau de interesse e necessidade de formação apresenta-se *muitíssimo forte* nos domínios da didática específica das línguas ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ao nível de atividades

de receção, interação e produção, e das metodologias e estratégias, com enfoque na conceção e operacionalização de trabalhos de projeto, de grupo, de diferenciação pedagógica e de desenvolvimento de competências úteis para o mercado de trabalho bem como da construção e uso de materiais variados, inovadores e apelativos, incluindo as TIC. Com o mesmo grau de intensidade, *muitíssimo forte*, confirma-se o interesse e a necessidade de formação na dimensão da Relação com os Alunos, em especial nas técnicas de resolução de problemas e em psicologia do desenvolvimento das crianças e jovens. É também *muito forte* o interesse e a necessidade de formação na dimensão da Avaliação das Aprendizagens, incluindo o dispositivo de avaliação formativo e formador, visando as competências de comunicação e de aprendizagem bem como das atitudes e valores de cidadania. O enfoque na avaliação diagnóstica e formativa bem como na diferenciação dos elementos de avaliação sumativa, incluindo o portefólio, juntamente com a autoavaliação e a heteroavaliação, e técnicas e instrumentos de registo de acordo com os níveis e descritores de proficiência linguística incluídos no QECRL, constituem domínios a merecer destaque nos planos de formação. Na dimensão da Participação na vida da Escola e Trabalho Colaborativo, o interesse e necessidade de formação tende a ser *forte*, particularmente nos domínios da liderança, do trabalho em rede, da organização do trabalho em equipa e da operacionalização de reuniões pedagógicas produtivas, da organização e operacionalização de projetos interdisciplinares associados aos cursos e da articulação e supervisão pedagógica como meio de desenvolvimento profissional.

Os resultados a que chegámos permitem-nos recomendar que a formação contínua dos docentes de línguas possa ser realizada em conjunto com os docentes da componente técnica, no âmbito do trabalho das equipas pedagógicas, para serem estimulados a desenvolver projetos interdisciplinares e que a modalidade de formação a privilegiar favoreça a utilização da metodologia de investigação-ação em contexto de trabalho, que está subjacente às características da oficina de formação.

Como a **natureza e o nível das necessidades de formação tendem a estar relacionados com o percurso anterior de formação do docente e do seu projeto de desenvolvimento profissional**, para além da formação contínua, há necessidade de rever os **programas de formação inicial** e apostar em **formação especializada** para preparar os docentes para a diversidade de situações educativas e para a heterogeneidade de públicos. É

importante que a formação inicial seja repensada e inclua o domínio do desenvolvimento pessoal e social, com competências relacionais e cívicas, para ajudar a trabalhar com alunos problemáticos, consolide um maior equilíbrio entre teoria e prática e contemple estágios em diferentes ofertas educativas e formativas e níveis e ciclos de ensino para experienciarem várias funções e poderem refletir em conjunto, com outros docentes e orientadores, sobre modos e técnicas de atuação. A formação especializada também pode prestar um contributo importante, principalmente nos domínios da supervisão pedagógica e orientação educativa bem como no âmbito da avaliação, proporcionando um modelo de investigação-ação onde a partilha de práticas e a reflexão conjunta possam trazer conhecimento e maior segurança no exercício da atividade docente em sala de aula e na coordenação educativa.

Relativamente à questão que nos motivou inicialmente, a partir dos resultados de um estudo anterior, concluímos que **os docentes de Línguas sentem mais necessidades de formação que os restantes porque, por um lado, o seu desenvolvimento profissional foi fraco, por falta de formação para a especificidade desta oferta educativa e formativa e reduzido apoio das estruturas educativas da escola** neste âmbito e, por outro, **pareceram-nos demasiado exigentes para consigo próprios em relação à sua prática profissional. As dificuldades e preocupações traduzem-se em pontos fracos e aspetos negativos que condicionam as suas práticas em várias dimensões**, constituindo desafios ao nível da organização e desenvolvimento do trabalho docente e pontos de interesse para a formação específica. Em contrapartida, **os interesses e as motivações dos docentes de línguas dos CDC concretizam-se em práticas de sucesso e focalizam-se em alguns pontos fortes** que consistem no ensino centrado nos alunos, com metodologias ativas, com recurso ao lúdico, a materiais autênticos e a atividades úteis para a vida ativa e para o desenvolvimento da competência comunicativa, assente numa relação pedagógica de empatia fortalecida pela escuta ativa e pelo diálogo com os alunos. No âmbito da avaliação das aprendizagens existem boas práticas de construção e utilização de um sistema de avaliação formativo e formador, com base na negociação com os alunos sobre instrumentos e metodologias de avaliação, substituindo os tradicionais testes por outros elementos de avaliação variados, mais flexíveis e mais ajustados aos alunos ao nível da sua conceção e da sua periodicidade. Os instrumentos de registo mais descritivos e a negociação e partilha de critérios de avaliação contribuem para um modelo de avaliação qualitativa, descritiva e transparente.

Os resultados apontam ainda no sentido de que, embora **algumas competências necessárias ao trabalho dos docentes dos CDC sejam idênticas às exigidas para o trabalho com os currículos padrão dos Ensinos Básico e Secundário**, nomeadamente nos domínios científico da matéria, da competência linguística e do currículo, **outras são específicas pela sua natureza e pelo grau de especialização implicado, em função das características do contexto de trabalho.**

Neste âmbito, foi possível estabelecer um **perfil de competências desejáveis** para os docentes de línguas trabalharem com este tipo de cursos e de alunos. Concluiu-se que estes docentes devem ter a capacidade de articular e de trabalhar cooperativamente na equipa pedagógica ao nível da interdisciplinaridade, dos modos de atuação e da partilha de materiais e de técnicas de trabalho; de organizar e gerir o programa com autonomia, conciliando os conteúdos a desenvolver com os interesses e as necessidades dos alunos; de conceber e operacionalizar estratégias, atividades e metodologias mais ativas e centradas nos alunos; de selecionar e construir recursos inovadores e interativos para o desenvolvimento de competências linguísticas e de comunicação em situações concretas e reais; de planificar e desenvolver projetos para preparar os alunos para o mundo do trabalho, ao nível da autonomia, flexibilidade e criatividade; de conceber e operacionalizar um dispositivo de avaliação das aprendizagens que considere os processos de construção do saber e os produtos obtidos, utilizando técnicas e instrumentos diferentes que permitam conciliar a exigência e a especificidade dos cursos; ter resistência psicológica e capacidade de persistência, diálogo, negociação e flexibilização que ajude na relação pedagógica e na resolução de problemas sem deixar de exercer a autoridade; ter uma personalidade que permita a flexibilidade, a compreensão e a adaptação a novas situações; ter gosto por este tipo de trabalho e por novos desafios; e adotar a postura de formadores, que ajudam, acompanham e estão presentes para orientar para a vida ativa no que respeita aos aspetos sociais, laborais, vivência em sociedade e cumprimento de regras e responsabilidades.

Para desenvolver estas competências, concluímos que os docentes apresentam **necessidades de formação congruentes com a necessidade de competências** nas dimensões que elencaram e que **há uma relação entre o nível de interesse e motivação dos docentes e o grau de dificuldades, preocupações e necessidades de formação que sentem.**

Este trabalho de investigação, para além de ter permitido aumentar o conhecimento sobre o problema que nos propusemos estudar e a situação onde o mesmo se inscreve, tem utilidade social na determinação de objetivos de formação contínua importantes, quer para as secções de formação e monitorização da comissão pedagógica e para os conselhos de diretores do CFAE na sua orientação e construção do plano de formação pertinente, quer para os formadores interessados em construir projetos de formação fundamentados e destinados a estes docentes. Tem ainda utilidade social para as instituições de ensino superior, que intervêm na formação de professores, para determinar objetivos e selecionar temáticas pertinentes para o desenvolvimento do processo formativo dos docentes, de modo a prepará-los para o seu trabalho futuro em cursos onde predomina a heterogeneidade dos alunos a nível cognitivo e comportamental e onde é preciso interpretar os interesses, as dificuldades dos discentes e o referencial para preparação dos alunos a nível académico e profissional.

O facto de este estudo ser um trabalho individual constituiu uma limitação na utilização de todos os recursos de análise de necessidades, nomeadamente a conceção e aplicação extensiva de um questionário aos docentes de línguas dos CDC, a nível nacional, para verificar se os resultados nacionais confirmavam, ou não, a tendência constatada no distrito de Castelo Branco. Contudo, ficam lançadas pistas para estudos posteriores que poderão tomar o nosso trabalho como ponto de partida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. L. (2006). *Cursos profissionais. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.
- Acosta, J. L., Alberto, F.L., & Baltasar, M. M. A. (2006). *Cursos de educação e formação. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.
- Adler, P., & Adler, P. (1994). Observational techniques. Em N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Afonso, A. J. (2006). Profissionalismo docente: Conquistas parcelares e transições perturbantes. *A Página da Educação*, 157 (9). Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11613&mid=2>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, 46-50. Portalegre: ESE.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. Em J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação* (pp. 201-240). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2010). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave – Educação e formação de adultos*. (2ª ed.) Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, 160, 101-110.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010) (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Alves, M. P., Estêvão, C. V., & Morgado J. C. (2006). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. Em G. Figari, P. Rodrigues, M. P.

Alves, P. Valois (eds./orgs), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais, Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 255-275). Lisboa: Educa.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo*, 8, 75-86.

American Psychological Association (2012). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.) Washington DC, USA: APA.

Andrade, A.I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: Orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

André, M. J. (2007). *A dimensão afectiva na relação pedagógica. Representações dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Ardouin, T. (2003). La Formation est-elle soluble dans l'ingénierie? *Education Permanente*, 157, 20-24.

Armour-Thomas, E. (2000). *Major issues and challenges in teacher professional development*. Paper commissioned by the College Board. New York: Queens College of the City of New York.

Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão editorial. Departamento de Ciências da Educação

Avelino, M. C., Capucho, M. F., & Arroyo, F. (2005). *Cursos de educação e formação. Programa componentes de formação sociocultural científica. Disciplina de francês*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.

Avelino, M. C., Capucho, M.F., & Arroyo, F. (2005). *Cursos profissionais. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de francês*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP nº3*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Barbier, J. M., & Lesne, M. (1986). *L'Analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (pp. 30-37). Lisboa: Edições 70.

- Batalha, C. (1999). A formação enquanto agente de mudança. *Formar*, 31, 37-48.
- Besson, D., & Haddadj, S. (1999). *Développer ou recruter les compétences? – les stratégies américaines de gestion des compétences*. France: L'Harmattan.
- Black, P., William, D., Harrison, C., & Marshall, B. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King's College London.
- Boavida, J., & Barreira, C. (2006). Como promover a avaliação de competências em professores e alunos? Em G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves, P. Valois (eds./orgs), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais, Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 11-180). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? Em C. Leite, A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp. 13-50). Porto: Edições ASA.
- Bordallo, I., & Ginest, J. P. (1993) *Pour une Pédagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Boutinet, J. (2006). L'adulte et son formation: un sujet, un individu ou une personne? *Education Permanente*, 168, 89-99.
- Cabrito, B. G. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canário, R. (2001a). Fazer da escola um projecto. Mudar as escolas ou os centros de formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1. Disponível em http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto_canario_mudar_as_escolas.htm
- Canário, R. (2001b). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 25-36.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Em N. Afonso, R. Canário, *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: Entre a pessoa e o indivíduo. Em *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais, Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa.

- Carneiro, R. (coord.) (2010). *Iniciativa novas oportunidades: resultados da avaliação externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CE – Council of Europe (2001a). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CE - Council of Europe (2001b). *European language portfolio (ELP)*. Disponível em www.coe.int/portfolio
- CE - Council of Europe (2009). Strategic framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020). Em *Official Journal of the European Union*, 2009/C 119/02. Disponível em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52009XG0528(01))
- Cerqueira, M. F., & Martins, A. M. O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145. Disponível em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1469/Cerqueira.pdf?sequence=1>
- Chantraine-Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. Em Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-158). Lisboa: D.Quixote – IIE.
- Coelho, M. C., & Campos, M. J. (2005). *Cursos profissionais. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de português/língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.
- Coelho, M. C., Campos, M. J., & Viegas, M. F. (2005). *Cursos de educação e formação. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de português/língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Formação Vocacional.
- Comissão Europeia (2002). The Copenhagen Declaration (2002). Em *Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagendeclaration_en.pdf
- Comissão Europeia. (2004). Comunicado de Maastricht. Em Directorate-General for Education and Culture – *Comunicado dos Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino e Formação Profissionais de 32 Países Europeus, Parceiros Sociais e Comissão Europeia em 14 de dezembro de 2004*. (Revisão da Declaração de Copenhaga de 30 de Novembro de 2002). Disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_pt.pdf

- Conselho da Europa (2000). *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa* - 23 – 24 de março de 2000. Disponível em http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf
- Conselho da Europa (2001). *Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Estocolmo* - 23 – 24 de março de 2001. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000005001-000010000/000006897.pdf>
- Conselho da Europa (2002). Educação e formação para 2010. Em *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* 2002 /C 142/I. Disponível em http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.142.01.0001.01.POR&toc=OJ:C:2002:142:TOC
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. Em A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage
- D'Hainaut, L. (1979). *Les besoins en éducation, in programme d'études et education permanente* (coord.). Paris: UNESCO.
- Damas, M., & De Ketele, JM. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- De Ketele, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: de Boeck Université.
- De Ketele, J. M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados, fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dearden, R. F. (2010). Instruction and learning by discovery (9). Em R.S. Peters (Ed.), *International Library of the Philosophy of Education. The concept of education*, 17, 93-106. London: Routledge & Kegan Paul.
- Delors, J. et al, (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Em *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: ASA.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação* (3 ed.). S. Paulo: Nacional.
- Dicionário de Português online*. (s.d.). Disponível em <http://www.lexico.pt/educacao/>
- EC (2010). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Esteve, J. M. (1995) Mudanças sociais e função docente. (2 ed.) Em A. Nóvoa. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Celebra.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.
- Esteve, J. M. (2001). El professor de Secundária. *Revista Fuentes*, 3, 1-23.
- Esteves, M. (1991). *Contributo para uma análise de necessidades de formação contínua de professores do 2º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Esteves, M. (2006a). Análise de Conteúdo. Em J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-127). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006b). Formar professores como profissionais autónomos. Em R. Bizarro & F. Braga (orgs), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 243-250). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. Em CNE. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação* (pp. 149-206). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Esteves, M. (2008, janeiro). *Perspectivas de mudança (desejável) nas escolas*. Comunicação apresentada em Emprego Docente – Forum Fenprof, Lisboa, Portugal. Disponível em www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM.../Manuela%20Esteves.ppt
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Esteves, M. (2015). Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. Em J. C. Morgado, G. M. L. Mendes, A. F. Moreira, J. A. Pacheco (Orgs), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*, vol. II., (pp. 141-154) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Estrela, A. (1986,1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (1992). En défense de la pédagogie en tant que science. Em *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 99-105.
- Estrela, M. T. (1999). Avaliação da qualidade da formação de professores – Algumas notas soltas. Em Estrela, A. e Nóvoa (org.), *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 191-206). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. Em M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI* (pp. 113 – 141). Braga: ISET.
- Estrela, M. T. (2002a). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. Em *Revista da Educação*, 12 (1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2002b). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a Partir dos Anos Sessenta. Em A. Estrela, (org), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas* (pp. 113-141). Lisboa: Educa
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal editores.
- Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: PUF.
- Farzana, S. (2012). Affective factors in English language teaching for professionals. Em *ANGLISTICUM - International Journal of Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies*, 1(1) (Online). Disponível em <http://www.anglisticum.org.mk/index.php/Anglisticum/article/view/332/355>
- Faure, E. (1977). *Aprender a ser*. Amadora: Livraria Bertrand.

- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1983). Acquérir, séprouver, comprendre. Em G. Ferry, *Le trajet de la formation* (pp. 47-64). Paris: Dunod.
- Figari, G. (2006). A la recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience. Em G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves, P. Valois (eds./orgs), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais, Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa.
- Fischer, G., & Correia, C. (coord.) (2004b). *Portfolio europeu de línguas – Ensino secundário (15-18 anos)*. Lisboa: ME.
- Fischer, G., & Correia, H. (coord.) (2004a). *Portfolio europeu de línguas – Educação básica (10-15 anos)*. Lisboa: ME.
- Flores, M. A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. Em M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar Conceitos, Fundamentar as Práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M.A. (2005). Teachers'views on recente curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), 401-413.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing. The art of science. Em Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed), *Handbook of Qualitative Research* (pp.361-376). London: Sage.
- Freire, I, Bahia, S., Estrela, M.T, & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. Em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 151-171.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola - Perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. Em *Actas do II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional* (pp. 40-53). Lisboa: ISCTE.
- Furnham, A. (1990, Junho). A Question of Competency". Em *Personnel Management*, 27 (8), 37.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed). Oeiras: Celta.
- Gillet, P. (1991). *Construire des Formations*. Paris: ESF.

- Gimeno Sacristán, J. (1993). La Evaluación en la enseñanza. Em J. Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.334-429). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. C (2006) (Coord). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos-nível secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas : potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gottsche, K. (2006). EuroCom: Novos rumos para um plurilinguismo europeu. Em R. Bizarro e F. Braga (orgs), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 138-144). Porto: Porto Editora.
- Hadji, Ch. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos* (pp. 27-84). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teaching education*. 14 (18), 835-854.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development. Guidelines for policy makers*. London: The Falmer Press.
- Huberman, A. M., & Milles, M. B. (org.) (2002). *The qualitative researcher's companion*. London: Sage Publications.
- Huberman, A.M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Imbernón. F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. De Boeck Université.
- Jubilot, E. M. B. (2010). *A especialização de professores como directores de cursos profissionais do ensino secundário* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Kagan, S. (2009). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications.
- Kaufman, R. (1977). Toward a possible taxonomy needs assessments. *Educational technology*. Em *Press*, 17, 60-64.

- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. Em *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2109>
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2005). Qualitative and quantitative methods: not in opposition (pp. 172-177). Em U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage
- Klein, M. F. (1985). Curriculum design. Em Husen & T. Postlethwaite (Ed). *The International Encyclopedia of Education*, 2. England: Pergamon Press.
- Lauterbach, U. (2008). Evaluating progress of European vocational education and training systems: indicators in education. *Journal of European Industrial Training*, 32, (2/3), 201-220. Disponível em <https://doi.org/10.1108/03090590810861721>
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA
- Leite, T. M. S. (2007). *A avaliação do processo de formação: uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação* (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais. Em *Recherches et Formation*, 6. Paris: I. N. R. P.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise* (pp. 7-45). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G., & Boudin, G. (1990). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levy-Leboyer, C. (1995). *Repenser la gestion des carrières de cadres*. Revue Francaise de Gestion, 104.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2006) Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. Em N. Denzin & Y. Lincoln (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens* (pp.169-192). São Paulo: Ed. Artmed.

- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *The European language portfolio: the story so far (1991–2011)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/History_ELP/History_EN.asp
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Loughran, J. J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Em M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Laboskey, V. L., & Russell, T. L. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp 313-342). Dordrecht: Kluwer Press.
- Mangubhai, F. M., Daswood, A., & Son J. B. (2004). Teaching a foreign language: one teacher's practical theory. Em *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 291-311. Australia: University of Southern Queensland, Centre for Language Learning and Teaching.
- Mangubhai, F., Howard, B., & Dashwood, A. (1999). *Primary LOTE teachers' understandings and beliefs about communicative language teaching: Report on phases II and III of the project*. Toowoomba: Centre for Research into Language Teaching Methodologies/ National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Marcelo Garcia, C. (2005). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Em *Ciências da Educação – Século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Martins, F. R. O. (2008). *Formação para a diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Aveiro, Portugal.
- Maubant, Ph. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Education Permanente*, 173, 53-65.
- Mayer, R., Oullet, F., Saint-Jacques, M.C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Paris: Gaëtan Morin.
- Mcgilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (1997). *The intelligent school*. London: Paul Chapman.
- Mckillip, J. (1987). *Need analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Pub. Inc.
- Medley, D. M. (1984). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville: University of Virginia.

- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. Em A.Tashakkori & C.Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Messick, S. (1984). The Psychology of Educational Measurement. *Journal of Educational Measurement*, 21, 215-238.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos formadores*. Coimbra: Almedina.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: CILTR.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Moreira, G. G., Almeida, M.T., & Howcroft, S. J. (2005). *Cursos de educação e formação. Programa componentes de formação sociocultural científica. Disciplina de inglês*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Moreira, G. G., Almeida, M.T., & Howcroft, S. J. (2005). *Cursos profissionais. Programa componentes de formação sociocultural científica. Disciplina de inglês*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Morgado, J.C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Em *Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais*, 19 (73), 793-811. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Em *Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, R. L. S., & Ribeiro, C. M. F. (2006). *Cursos profissionais. Programa componentes de formação sociocultural e científica. Disciplina de alemão*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Mota, R. L. S., & Ribeiro, C.M.S. (2006). *Cursos de educação e formação. Programa componentes de formação sociocultural científica. Disciplina de alemão*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. Em B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.). *Le concept de Plurilinguisme: Apprentissage d'une Langue Tertiaire – L'Allemand après L'Anglais*, (pp. 13-35). Conseil de l'Europe: Centre Européen pour les Langues Vivantes.

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & K. Soghikyan (ed.) (2007). *European portfolio for student teachers of languages—A reflection tool for language teacher education*. Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. Em Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20. Brasil: São Paulo.
- Nóvoa, A. (1999b). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação - Contributos Inovadores*, (pp.209-214). Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa:Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 136-145.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Pais, M. C., & Silva, B. D. (2003). O Lugar das TIC na formação inicial de educadores e de professores do ensino básico em Portugal. Em Julia Ferreira & Albano Estrela (eds.) *Actas do XII colóquio da secção portuguesa da AFIRSE / AIPELF, a Formação de Professores à Luz da Investigação* (pp. 185-193). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18064/1/O%20Lugar%20das%20TIC%20na%20Forma%20a7%20a3o%20Inicial%20de%20Educadores%20e%20de%20Professores%20do%20Ensino%20B%20a%20sico%20em%20Portugal.pdf>

- Palazzeschi, Y. (2007). La dérangeante question éthique en formation. *Education Permanente*, 175, 13-24.
- PANACE - Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008 (2005). *Estratégia de Lisboa- Portugal de novo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: DGES – Direção Geral do Ensino Superior. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/620/PNACE20052008.pdf>
- Pennington, F. C. (1985). Needs assessment in adult education. Em T. Húsen (Org.) *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York: Pergamon.
- Pereira, J. L. B. (2012). *Relatório da prática de ensino supervisionada - Aprendizagem cooperativa no ensino da obtenção de matéria: heterotrofia e autotrofia – um estudo com alunos do 10º ano de escolaridade*, (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. Em A. Estrela, A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp.171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *De quelques competences du formateur-expert*. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Disponível https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2000_A.html
- Perrenoud, Ph. (2004). *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.
- Peters, R. S. (2010). What is an educational process? Em R.S. Peters (Ed.), *International library of the philosophy of education. The concept of education*, 17, 1-17. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinto, M. (2006). Avaliação de competências/Resolução de problemas em contexto escolar. Em G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves, P. Valois (eds./orgs), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais, saberes, modelos e métodos* (pp. 335-347). Lisboa: Educa.
- Pires, A. L.O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Postic, M., & De Ketele. J. M. (1988). *Observer les situations éducatives* (pp. 243-286). Paris: Presses Universitaires de France.

- Quoniam, L., Maia, R. L., Trigo, M., & Camelo, C. (2008). "Educação e formação ao longo da vida: progressão na carreira e certificação de competências". Em Tarapanoff, Kira, (coord.) *Actas 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa*, Porto, (pp. 153-164). Disponível em <http://homepage.ufp.pt/biblioteca/EDUCOR/PDFs/016.pdf>
- Rauner, F., & Maclean, R. (Eds.) (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Germany: Springer.
- Reis, P. R. (2011). *A gestão do trabalho em grupo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores*, (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. Em A. Estrela, J. Ferreira (Org.) (2001), *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: EDUCA.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. (2006). *A análise de necessidades de formação contínua dos Professores: Um contributo para a prática da diferenciação pedagógica*. (Dissertação de mestrado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, A. (2013). Dispositivos de avaliação. Técnicas e instrumentos. Em M. C. Roldão, M. H. Peralta (orgs.), *Formação em avaliação do desempenho docente*, (pp. 87-111). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Rollman, M. (1994). The communicative language teaching “revolution” tested: A comparison of two classroom studies: 1976 and 1993. *Foreign Language Annals*, 27 (2), 221-239.
- Roths, L. (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. Em AAVV, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional Sobre Educação* (pp. 31-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rousseau, J. (1999) *Emílio ou da educação*. (Tradução de Roberto Leal Ferreira) (2ª ed.), São Paulo: Martins Fontes.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2002) *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: um processo de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, B. S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, M. R. B. S. (jul./dez.2009). O desafio das Novas Oportunidades educativas em Portugal. Em *Praxis Educacional*, 5 (7), 73-95. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Santos, M. R. B. S. (2009). *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades. Análise das suas necessidades de formação* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Santos, M. R. B. S. & Jubilot, E. (2008). *Observação como estratégia de formação de professores*. Trabalho não publicado realizado no âmbito da Disciplina de Análise de Situações Educativas, 1º ano de Mestrado sob orientação da Doutora Ângela Rodrigues FPCE - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Santos, M. E. (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Alcochete: Alfarroba.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching: Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83 (iv), 494-517.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. Em S. J. Savignon (Ed.). *Interpreting communicative language teaching* (pp. 1-27). New Haven & London: Yale University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). Formar professores como práticos reflexivos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new Reform. Em *Harvard Educational Review*, 57, 1-27.
- Shulman, L. S. (1988). The paradox of teacher assessment. *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS International Conference*. Princeton: Educational Testing Service.

- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. M. C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91. Barcelona: Paidós / MEC.
- Silva, C. A. G. (2006). *Cursos de educação e formação: uma estratégia de certificação e qualificação de jovens* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Simão, A. M.V. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de estudos curriculares*, 3 (2), 265-289.
- Simões, C. M., & Simões, H.R. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto de formação em supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 107-123). Aveiro: CIDnE.
- Siskin, L. S., & Little, J.W. (eds.) (1995). *The subjects in question. Departmental organization and the High School*. Londres: Teacher College Press.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. Em I. Alarcão (Org.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDnE.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching. A critical perspective*. Scotland: Oxford University Press. Disponível em <http://www-01.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/BooksBackInPrint/onhumanisminlanguagegeteaching/humanism.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (1985). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Sturt, G. (s.d.). *Humanistic Approaches to Teaching*. Disponível em <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>
- Tessaring, M., & Wannen, J. (2004). Vocational education and training – Key to the future. Lisbon – Copenhagen – Maastricht: mobilizing for 2010. Em *Cedefop Synthesis of The Maastricht study*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd edition). Advance uncorrected copy – not for distribution. Disponível em <http://www.ascd.org/ascd/pdf/siteascd/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
- Trivinos, A. N. S. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa qualitativa em Educação*, (p. 93). São Paulo: Editora Atlas S. A.

- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tuckman, B. W. (2002). Manual de investigação em educação: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ulmann, A. (2008). Le travail en jeu. La place des formateurs dans la mobilization de leurs ressources pédagogiques. Em *Education Permanente*, 174, 75-87.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Der Maren, J. M., (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vieira, A. R. (2005). *Centros de formação contínua de professores: Formação para aquisição de competências profissionais – Um estudo de caso múltiplo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true? Em *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (3), 269-282.
- Vieira, F. (2010). Towards teacher and learner autonomy: Exploring a pedagogy of experience in teacher education. Em *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 13-27.
- Vigotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole ... [et al.] (Orgs.) [Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche] (4ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis* (2ª ed). London: Sage Pub.
- Whitley, M.S. (1993). Communicative language teaching: An incomplete revolution. Em *Foreign Language Annals*, 26(2), 137-154.
- Williams, J. (1995). Focus on form on communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. Em *TESOL Journal*, 4(4), 12-16.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

- Zeichner, K. M. (1983). Paradigmas alternativos da formação de professores. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeitler, A., & Bergerioux, L. (2008). Former des experts: une mission impossible? Em *Education Permanente*, 174, 25-37.
- Zorrinho, C. (2008). Políticas de educação/formação — construção do espaço educativo europeu. Em AAVV, *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas* (pp. 29-43). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- CNE - Parecer nº 2/1998 (Sociedade de informação na escola). *Diário da República*, nº 177/1998. II Série. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 18/1988, de 21 de janeiro (Constituição dos quadros de docentes dos ensinos preparatório e secundário). Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <http://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-n-%C2%BA-18-88-de-21-de-janeiro>
- Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de fevereiro (Orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.). *Diário da República*, nº 33/2012. I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro (Aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a docência). *Diário da República*, nº 38/2007. I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio (Aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a docência). *Diário da República*, nº 92/2014. I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 95/1997, de 23 de abril (Estrutura e organização curricular dos cursos de formação especializada para sistema educativo). *Diário da República*, nº 95/1997. I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). *Diário da República* nº 126 / 2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação). *Diário da República* nº 129 / 2012 – I Série. Ministério da Educação. e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 140/2001, de 24 de abril (competências básicas em tecnologias da informação). *Diário da República* nº 96 / 2001 – I Série - A. Ministério da Ciência e Tecnologia. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 150-A/1985, de 8 de maio (Altera o processo de profissionalização dos professores). *Diário da República*, nº 105/1985 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro (Lei Orgânica do Ministério da Educação com a criação da Direção Geral da Formação Vocacional). *Diário da República* nº 240 / 2002 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de professores). *Diário da República, nº 29/ 2014 -I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240 e 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil de desempenho do educador de infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário). *Diário da República, nº 201/ 08 -I Série*- A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho (Aprova a Orgânica da Agência Nacional para a Qualificação). *Diário da República, nº 146/ 2007 3º Suplemento -I Série*- A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 287/1988, de 19 de agosto (Normas orientadoras da profissionalização em serviço aplicadas aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória, previstos no Decreto-Lei nº 18/88, de 21 de Janeiro). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em <http://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-n-%C2%BA-287-88-de-19-de-agosto>
- Decreto-Lei nº 316/1983, de 2 de julho (Equivalências de habilitações). *Diário da República, nº 150/1983 - I Série*- A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 344/1989, de 11 de outubro (Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário). *Diário da República, nº 234/1989 -I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro (Criação da ANEFA). *Diário da República, nº 227/ 1999 -I Série*- A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro (Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações). *Diário da República, nº 251/ 07 -I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 405/1986, de 5 de dezembro (Regula o processo de profissionalização dos professores dos ensinos Preparatório e Secundário). *Diário da República, nº 280/1986 -I Série*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário). *Diário da República, nº 37/2012 -I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 580/1980, de 31 de dezembro (Normas relativas à docência nos ensinos Preparatório e Secundário). *Diário da República, nº 301/1980 – 2º suplemento - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro (Referencial de perfis de formação especializada). *Diário da República, nº 37/2012 -I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 198/1999 de 15 de fevereiro (Cursos de Educação e Formação). *Diário da República nº 52/1999 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho (Cursos de Educação e Formação). *Diário da República nº 175 / 04 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 9752-A/2012 de 18 de julho (Cursos de Educação e Formação). *Diário da República nº 138/2012, 1º Suplemento – II Série*. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio (Catálogo Nacional de Qualificações). *Diário da República nº 93 / 08 – II Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.

Despacho nº 11203/2007, de 8 de junho (CNO organização). *Diário da República nº 110 / 200 – II Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.

Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro (Parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica no âmbito da avaliação do desempenho docente). *Diário da República nº 208/2012 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 14758/2004, de 23 de julho (funcionamento dos cursos profissionais). *Diário da República nº 172/2004 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

INAFOP - Deliberação nº 1488/2000 (Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores). *Diário da República nº 288/2000 – II Série*, (pp. 20100-20102) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Lisboa.

Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República nº 237/86 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei 49/2005, de 30 de agosto (2ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República nº 166/86 – I Série -A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1204/2008 de 17 de outubro (Criação do Curso Profissional de Técnico de Protecção Civil). *Diário da República nº 202/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março (Regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, designados por CQEP, I. P.). *Diário da República, nº 62/2013 - I Série*. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Portaria n.º 294/2012, de 28 de setembro (Estatutos da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P.) *Diário da República, nº 189/2012 - I Série*. Ministérios das Finanças, da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.

- Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro (Criação de Centros RVCC). *Diário da República nº 206 / 2001 – Série I – B*. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Lisboa.
- Portaria nº 230/2008, de 7 de março (Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares). *Diário da República nº 48 / 08 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto (Organização e funcionamento dos Centros Qualifica). *Diário da República nº 165/2016 – I Série*. Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança. Lisboa.
- Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro (Segunda alteração à Portaria nº 230/2008, de 7 de março - Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares). *Diário da República nº 204 / 11 – I Série*. Ministérios da economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio (Centros de Novas Oportunidades). *Diário da República nº 98 / 08 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 659/1988 de 29 de setembro (Regulamentação do Estágio Pedagógico dos ramos de formação educacional). Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em <http://www.spn.pt/Artigo/portaria-n-%C2%BA-659-88-de-29-de-setembro>
- Portaria nº 711/2010, de 17 de agosto (Primeira alteração à Portaria nº 230/2008, de 7 de março - Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares). *Diário da República nº 159 / 10 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 74 – A/ 2013 de 15 de fevereiro (Normas de Organização, Funcionamento, Avaliação e Certificação dos Cursos Profissionais de Nível Secundário de Educação). *Diário da República nº 33 / 2013 – I Série*. Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria nº 959/ 2007 de 21 de agosto (Normas de Organização, Funcionamento, Avaliação e Certificação dos Cursos Profissionais de Nível Secundário de Educação). *Diário da República nº 33 / 2013 – I Série*. Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de novembro (Reforma da Formação Profissional, Sistema Nacional de Qualificações, Quadro Nacional de Qualificações, Caderneta Individual de Competências e Sistema de Regulação de Acesso a Profissões) *Diário da República nº 214/2007 I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 28 de novembro (Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008) *Diário da República nº 228/2005 I Série –B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro (Plano Tecnológico- Uma estratégia de crescimento com base no conhecimento, na tecnologia e na inovação) *Diário da República nº 240/2005 I Série –B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.